

# MASTEROPPGAVE

Strategien zur Verbesserung der mündlichen Kommunikation  
beim Fremdsprachenlernen – am Beispiel des Deutsch-  
unterrichts an der Oberstufe in Notodden, Norwegen

Utarbeidet av:

Christian Raupach

Fag:

Fremmedspråk i skolen

Avdeling:

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Høgskolen i Østfold



[www.hicf.no](http://www.hicf.no)

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
1.1 Zielstellung und Fragestellung	3

## A Theoretischer Teil

2. Mündliche Kommunikation	5
2.1 Definition Kommunikation	5
2.2 Mündliche Kommunikation und ihre Rolle im DaF-Unterricht	6
2.3 Monologische und dialogische Kommunikation	7
2.4 Kommunikative Kompetenz und sprachliche Korrektheit beim Fremdsprachenlernen	8
3. Die Bedeutung von Kommunikation im Fremdsprachenunterricht	11
3.1 Kommunikation im Lehrplan für Fremdsprachen	12
3.2 Kommunikation im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen	13
4. Didaktische Grundprinzipien zum mündlichen Lernen	15

## B Empirischer Teil

5. Material und Methode	17
6. Darstellung der Unterrichtsentwürfe	20
6.1 Überlegungen zur methodischen Herangehensweise	32
7. Die Daten	34
7.1 Die Bildergeschichte	34
7.2 Die Datengewinnung	34
7.2.1 Die Probanden	35
7.2.2 Die Checkliste	35
7.3 Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit	36
8. Auswertung der Daten	38
9. Schülerbewertungen der didaktisch-methodischen Herangehensweise	50
10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	55
Literaturverzeichnis	58
Anhänge	61

## 1. Einleitung

Derzeit schenkt das norwegische Schulwesen dem kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht viel Bedeutung. Die Zeiten, in denen die Schüler nur die Grammatik und fremdsprachliche Vokabeln auswendig lernten sind vorbei. Lehrwerke, Lehrpläne und Richtlinien sind sehr stark mit kommunikativen Lernzielen ausgelegt. Dies wird dadurch unterstrichen, dass Deutsch als Fremdsprache an der Sekundarstufe II nicht mehr nur mit einer schriftlichen Prüfung im norwegischen Schulsystem abgeschlossen wird, sondern auch mit einer mündlichen Klausur. Weiterhin wird der Fokus auf kommunikative Fertigkeiten gerichtet. Der Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen ist mit der Einführung der Europäischen Union und in der immer schneller voranschreitenden Globalisierung der heutigen Zeit von großer Bedeutung. Somit sollte das Erlernen einer Fremdsprache mehr als zuvor auf mündliche Interaktion im Unterricht ausgerichtet sein.

Die Frage stellt sich jedoch, wie diese kommunikativen Lernziele erreicht werden können. Fremdsprachenlehrer haben oft das Problem, ihre Schüler zur mündlichen Kommunikation im Unterricht anzuregen. Die herausgegebenen Vorschriften und Lehrerhandreichungen scheinen unzureichend. Sie heben zwar die Bedeutung kommunikativer Aspekte heraus, beschreiben jedoch nicht, wie sie nachhaltig erreicht werden können. Der Bereich der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘ scheint in der Praxis bisher unzureichend abgedeckt zu sein. Welche besonderen Strategien kann ein Lehrer anwenden, um das freie und flüssige Sprechen und die Fähigkeit der präzisen Formulierung von Inhalten zu fördern? Welchen Wert sollte auf die flüssige Rede gelegt werden und welche Bedeutung sollte der grammatischen Korrektheit zukommen? Gibt es Unterrichtsentwürfe, die die Schüler zur mündlichen Kommunikation anregen und zum Lernen motivieren, was sich wiederum im mündlichen Lernfortschritt deutlich niederschlägt? Gehen diese Entwürfe womöglich auf bestimmte didaktische Prinzipien zurück, die grundlegend für eine erfolgreiche mündliche Schüleraktivität in der Fremdsprache ist?

Das Ziel dieser Arbeit ist, Anregungen zu einem verbesserten kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu geben. Mit der vorliegenden Arbeit wird eine Fallstudie vorgelegt, in der die Erarbeitung, Anwendung und Evaluierung didaktischer

Grundprinzipien zur Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt steht.

Im Folgenden wird im theoretischen Teil der Arbeit der Begriff ‚mündliche Kommunikation‘ näher erläutert. Dabei wird unter anderem der Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘ mit dem Schwerpunkt der sprachlichen Korrektheit beim Fremdsprachenlernen dargestellt. Anschließend wird die Bedeutung kommunikativer Aspekte im Fremdsprachenunterricht behandelt. Darüber hinaus werden Forschungsergebnisse von didaktischen Grundprinzipien zum mündlichen Lernen erörtert.

Im darauffolgenden empirischen Teil wird der methodisch-didaktische Ansatz diskutiert und die Datenerhebung dargestellt. Anschließend wird aufgezeigt, welche Unterrichtsentwürfe ausgearbeitet und erprobt wurden. Darauf erfolgt die Ermittlung der Daten und ihre Auswertung. Zum Abschluss dieser Arbeit werden die gewonnen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

## **1.1 Zielstellung und Fragestellung**

Das Ziel meiner Arbeit ist es, eine bestimmte Auswahl von Lehrstrategien vorzustellen und auszuprobieren, die zur Förderung der mündlichen Kommunikation in DaF - Niveau B1 im Europäischen Referenzrahmen - beitragen sollen. Der Lernerfolg soll in diesem Fall gemessen werden als die Fähigkeit, umfangreichere, flüssiger gesprochene und grammatisch angemessenere Texte im Posttest verglichen mit dem Pretest zu produzieren. Die angesprochenen Strategien, lassen sich als eine begrenzte Anzahl (später zu beschreibender) didaktisch-methodischer Herangehensweisen verstehen, die in unterschiedlichem Ausmaß in einer Pilot- und einer Kontrollgruppe ausprobiert werden. In der Pilotgruppe wurde mehr Wert auf Vorbereitung des grammatischen Wortmaterials, Feedback des Gesagten und auf sprachliche Korrektheit gelegt. Die von mir gewählte evaluierte didaktische Herangehensweise geht zum Teil auf FonFs (vgl. Abschnitt 2.4) zurück. Dies geschieht zum Einen dadurch, dass ich grammatische Vorübungen mit den Schülern durchführe und grammatischen Besonderheiten und Probleme (z.B. Sheen 2003) im Unterricht behandle. Weiterhin wende ich motivationssteigernde didaktische Prinzipien an, die sowohl meinen Unterrichtsinhalten und Sozialformen

(authentische und schülerangepasste Inhalte, Vorübungen, Rollenspiele und Partnerarbeit) wie meinen Durchführungen (Regelmäßigkeit, Struktur und Feedback) zugrunde liegen.

Die Fragestellungen, die meine Arbeit beantworten soll, sind:

1. Lässt sich bereits nach zwei Monaten in beiden Gruppen ein Lernfortschritt mit systematischen mündlichen Übungen feststellen?
2. Lässt sich auch ein Lernvorsprung der Pilotgruppe gegenüber der Kontrollgruppe feststellen?
3. Welches sind die Schülerbewertungen dieser didaktisch-methodischen Herangehensweise?

# A Theoretischer Teil

## 2. Mündliche Kommunikation

Im Folgenden wird näher auf den Begriff ‚Kommunikation‘ und dessen Rolle im DaF-Unterricht eingegangen. Aufbauend darauf wird der Unterschied zwischen monologischer und dialogischer Kommunikation dargestellt. Zum Abschluß dieses Kapitels wird das Thema ‚Kommunikative Kompetenz‘ und die Bedeutung der sprachlichen Korrektheit beim Fremdsprachenlernen erläutert.

### 2.1 Definition Kommunikation

Kommunikation lässt sich vom Begriff ‚communitas‘ (lat.: Gemeinschaft) ableiten.

Kommunikation kann man daher also als gemeinsames sprachliches Handeln oder auch als sprachliches Handeln in der Gemeinschaft begreifen.<sup>1</sup>

Diese Definition des Begriffes Kommunikation von Hernig ist meiner Meinung nach geeignet, Methode und Ziel des Fremdsprachenunterrichtes zu beschreiben. Denn Ziel des Unterrichtes der Fremdsprache Deutsch ist es, sich mit anderen Menschen verständlich zu machen, d.h. mit ihnen gemeinsam über einen bestimmten Sachverhalt zu kommunizieren. Insbesondere durch das gemeinsame sprachliche Handeln lernen die Schüler die Sprache, durch das, was sie selber produzieren und durch die Antwort des anderen Partners. Auch Geißner bezeichnet Kommunikation als einen Prozeß, bei dem die Menschen miteinander versuchen *”etwas zur gemeinsamen Sache zu machen.”*<sup>2</sup> Voraussetzung dafür, dass die Schüler im Unterricht gemeinsam an einem Thema arbeiten, ist, dass sie ihre kommunikativen Absichten klar machen können.

Zunächst einmal ist Kommunikationsfähigkeit das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozeß so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist.<sup>3</sup>

Um diese Verständigung sicher zu stellen, müssen die Schüler kontinuierlich die Möglichkeit bekommen, sich im Unterricht kommunikativ zu üben. Dadurch bauen sie die Angst ab, sich im Klassenraum in der Fremdsprache zu äußern und

---

<sup>1</sup> Hernig 2005, 141

<sup>2</sup> Geißner 1992, 247

<sup>3</sup> Pauels 2003, 302

sprachliche Defizite können verringert werden. Auch der Redefluss kann durch ein kontinuierliches Üben und Ausprobieren erhöht werden.

## 2.2 Mündliche Kommunikation und ihre Rolle im DaF-Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht hat die mündliche Kommunikation im Laufe der Zeit eine wichtige Funktion erhalten. Diese wurde zudem noch verstärkt durch die kommunikative Wende. Das Sprechen wurde, durch das Aufkommen der audio-lingualen sowie der audio-visuellen Methode in den fünfziger und sechziger Jahren, in den Vordergrund gerückt. Dieses Sprechen, also die mündliche Kommunikation, wurde damit als eine der wichtigsten Zielfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts aufgeführt. Die eigenen Bedürfnisse und Interessen der Schüler sowie pragmatische Formen des Sprechens sollten in der Planung und Durchführung des Unterrichtes an erster Stelle stehen. Die kommunikativen Fertigkeiten sollten frühzeitig gelernt werden, um die Sprachentwicklung der Schüler in der Fremdsprache bestmöglich zu fördern.

Die Bemühungen, dem Schüler bei der Bewältigung von Alltagssituationen und Schwierigkeiten im Miteinander-Sprechen und Aufeinander-Hören Hilfen zu geben, können nicht frühzeitig genug einsetzen.<sup>4</sup>

Aufgrund dieser neuen Ausrichtung im Deutschunterricht wurden Sprechakte, die von Alltagssituationen geprägt waren, in den Mittelpunkt des Unterrichtes gestellt. Beispiele dafür sind *„sich unterhalten, ratsuchen/beraten, fragen/Antwort geben, lehren/lernen, Gefühle äußern, klären/streiten, entscheiden/argumentieren“* und dies im Bezug auf verschiedene Aktionsräume wie *„Öffentlichkeit, Schule, Beruf, Familie, Freizeit“*<sup>5</sup>, in denen schon eigene Regeln gelten. Um dies im Unterricht durchzuführen, werden oft Projekte, Rollenspiele und die Simulation realer Kommunikationssituationen als didaktische Unterrichtsformen benutzt. Diese drei Formen können bei der Einübung sinnvolle situative Zusammenhänge unterstützen. Auch können Sprechformen, die außerhalb der Schule vorkommen, im Unterricht vorbereitet werden. Normale Unterrichtsgespräche, welche meistens zwischen Lehrer und Schüler ablaufen, können dies nicht leisten. Diese Feststellungen wurden auch bei der Erstellung der Unterrichtseinheiten (siehe Kapitel 6) berücksichtigt.

---

<sup>4</sup> Hannig 1978, 42

<sup>5</sup> Hannig, 1978, 49

## 2.3 Monologische und dialogische Kommunikation

Das Ziel dieser Arbeit ist es, wie schon in der Einleitung beschrieben, mögliche Ansätze für einen verbesserten kommunikativen Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. Neben dem dialogischen Sprechen hat in diesem Zusammenhang auch das monologische Sprechen eine wichtige Bedeutung. In der mündlichen Abschlussprüfung im Fach Deutsch an norwegischen Oberstufen, besteht ein Teil der Prüfung aus dem monologischen Vortrag eines bestimmten Themas. Auch im Unterricht müssen Schüler unter anderem Vorträge zu ausgewählten Themen halten. Deswegen darf das mündliche monologische Sprechen nicht außer Acht gelassen werden. In diesem Abschnitt werden beide Sprechformen beschrieben.

Bei dem dialogischen Sprechen müssen mindestens zwei Gesprächsteilnehmer an der Kommunikation beteiligt sein. Beide Teilnehmer nehmen jeweils die Funktion des Senders und des Empfängers einer Botschaft ein. Der Eine ergreift die Initiative, während der Andere reagiert. Beim dialogischen Sprechen entsteht also ein ständiger Rollenwechsel. Dadurch, dass zu jeder Zeit bei dieser Art des Sprechens ein Partner vorhanden ist, wirken auch außer- und parasprachliche Faktoren ein.

Beim monologischen Sprechen fällt der angeführte Rollenwechsel weg. Die Sprechenden führen ihre Gedanken zu einem bestimmten Thema in Form eines Referates, einer Rede oder eines Diskussionsbeitrages aus.

Durch folgende unterschiedliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten unterscheiden sich das monologische und dialogische Sprechen:

- Beim monologischen Sprechen überwiegen inhaltlich zusammenhängende und ausformulierte Sätze.<sup>6</sup>
- Beim dialogischen Sprechen kommen mehr Sprünge bei den angesprochenen Themen. Diese werden beim Monolog meistens stringent verfolgt.<sup>7</sup>
- Beim Monolog hat der Sprecher einen gewissen Planungshorizont. Dieser fällt beim Dialog meistens weg.<sup>8</sup>
- Beim dialogischen Sprechen bekommt der Sprecher eine Rückmeldung.

---

<sup>6</sup> Vgl. Heyd 1997, 151

<sup>7</sup> Vgl. Heyd 1997, 151

<sup>8</sup> Vgl. Borgwardt 1993, 118



- Das Hörverstehen muss beim Dialog beherrscht werden. Beim Monolog dagegen, kann dies vernachlässigt werden, da die Botschaft auch ohne dieses übermittelt werden kann.

Aus dieser Auflistung ist ersichtlich, dass abhängig vom Sprechanlass die Vor- bzw. Nachteile der jeweiligen Sprechform überwiegen. Der Unterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache muss meiner Meinung nach so variiert gestaltet werden, dass sowohl das monologische als auch das dialogische Sprechen vorkommen. Die Grenze zwischen diesen beiden Formen kann fließend sein und demnach ist eine Unterscheidung schwierig. Die Schüler müssen auf beide Sprachformen vorbereitet werden.

## **2.4 Kommunikative Kompetenz und sprachliche Korrektheit beim Fremdsprachenlernen**

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes soll das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz in der fremden Sprache sein. Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache bezeichnet die Fähigkeit in unbekannten, neuen und damit unvorhersehbaren Situationen handeln zu können.

Es gehört zur Lebenserfahrung, daß selbst die scheinbar ganz eindeutige Situation Überraschungen präsentieren kann und daß die sprachliche Bewährung erst an dieser Stelle wirklich beginnt.<sup>9</sup>

In den Unterrichtseinheiten wurden immer wieder neue Sprechanlässe und Kontexte geschaffen, um die Schüler daraufhin zu trainieren, Strategien zu entwickeln, um unerwartete Kommunikationssituationen und Verständnisprobleme bewältigen zu können. Die im Unterricht verwendeten didaktischen Prinzipien müssen dies berücksichtigen. Hierzu möchte ich Pauels Anmerkung anfügen:

Vielmehr geht es darum, dass die Lerner nicht die Äußerung von sich geben, die sie in der Fremdsprache ausdrücken können, sondern die sie auch tatsächlich ausdrücken wollen.<sup>10</sup>

Dies wurde in den geplanten Unterrichtseinheiten zur Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit durch Schüler adäquate Inhalte berücksichtigt.

---

<sup>9</sup> Hüllen 1998, 510.

<sup>10</sup> Pauels 2003, 302

Um das Ziel der kommunikativen Kompetenz zu erreichen, wurde großer Wert auf die sprachliche Korrektheit beim Fremdsprachenlernen gelegt. Die wissenschaftliche Forschung hat in der jüngsten Vergangenheit einen verstärkten Fokus auf dieses Gebiet gelegt.

Dies war nicht immer der Fall, denn die Geschichte der Sprachlehrntheorien hat am Ende des 19. Jahrhunderts mit der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode angefangen. Bei dieser, welche lange die am meisten benutzte Methode war (in letzter Zeit jedoch an Bedeutung verloren hat), wird die Grammatik als einziger Leitfaden benutzt, um die fremde Sprache zu lernen. Die Kritik an dieser Methode besteht darin, dass sie den Lernenden die Sprache nicht vermittelt, da sie diese Sprache nicht kommunikativ verwendet.<sup>11</sup>

Als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode kamen die Direktmethode und die audiolinguale Methode auf. Hierbei wird versucht, die gesprochene Sprache stärker hervorzuheben und die Grammatik induktiv zu lernen. Jedoch muss bei der Durchführung dieser Methoden der Unterricht sehr stark gesteuert werden. Bei der audiolingualen Methode zum Beispiel, fungieren die Schüler als passive Empfänger für die Vorgaben des Lehrers, der die Aktion der Schüler mit positiven oder negativen Reizen lenkt.<sup>12</sup> Dies hat zur Folge, dass bei der Lehrmethode der Unterricht hauptsächlich vom Lehrer geführt wird. Und gerade dies kann dazu führen, dass die Schüler wenig Möglichkeiten haben, sich 'sprachlich-kommunikativ' am Unterricht zu beteiligen. Die Grammatik sollte nicht das Ziel sein wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode, sondern Mittel zum Zweck.

Mittlerweile ist aber die Kommunikation in den Vordergrund beim Erlernen einer Fremdsprache getreten. Diese sogenannte kommunikative Wende hat zwei Ausrichtungen. Die einen sprechen sich dafür aus, dass Grammatik nur dann explizit gelehrt werden sollte, wenn es die kommunikative Situation verlangt (FonF). Ein bekannter Vertreter dieser Position ist Michael Long. Sheen beschreibt diesen Ansatz wie folgt:

Long's approach assumes that form-focused instruction is best provided during communicative activity, and is justified only by difficulties in communication. It

---

<sup>11</sup> Vgl. Edmondson/House 2006, 114-115

<sup>12</sup> Vgl. Edmondson/House 2006, 114-117

also casts form-focused instruction in separate sessions – otherwise known as focus on formS – in a negative light.<sup>13</sup>

Ein Grund für die Anwendung des Form im Fokus-Ansatzes könnte sein, dass die Lernenden wegen einer fehlenden grammatischen Struktur nicht kommunizieren können.<sup>14</sup> Dies beinhaltet also, dass

... all classroom activity needs to be based on communicative tasks, and that any treatment of grammar should arise from difficulties in communicating any desired meaning. Further, that treatment preferably takes the form of quick corrective feedback allowing for minimal interruption in communicative activity.<sup>15</sup>

Andere dagegen meinen, dass die Grammatik auch in separaten Sitzungen kommunikationsunabhängig behandelt werden sollte (FonFs). Dies beschreibt Sheen wie folgt:

A Focus on formS approach shares with that of a focus on form the assumption that communicative activity is the underlying priority of the classroom. However, it assumes that given the great difficulty of learning the grammar and vocabulary of a foreign language, these cannot be learnt effectively as a by-product of communicative activity, or simply by carrying out problem-solving activities.<sup>16</sup>

An dieser Stelle ist es interessant auch auf die jüngsten Forschungsergebnisse hinsichtlich des Pro und Contra des expliziten Grammatikunterrichtes einzugehen. Bei der expliziten Grammatik werden sprachliche Strukturen in Modellen beschrieben. Es werden hierbei Regeln bewusst eingeübt.

Mit 'explizitem Grammatikunterricht' ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass im Unterricht erklärt wird, wie eine grammatische Regel oder ein Muster zu verstehen ist und wie sie bzw. es gebraucht werden kann.<sup>17</sup>

Lightbown spricht sich zum Beispiel für dieses systematische System des Grammatikunterrichtes aus.

Some recent classroom-based research has yielded evidence that learners not only benefit from, but may sometimes require, focus on form to overcome incorrect or incomplete knowledge of specific target language features.<sup>18</sup>

Der Nachteil dabei könnte sein, dass diese Regeln oft nicht spontan verfügbar sind, so dass eine Kommunikation dadurch abgebrochen oder zerstört werden kann. Beispielsweise meint Long, dass eine entsprechende Kommunikationssituation

---

<sup>13</sup> Sheen 2003, 225

<sup>14</sup> Vgl. Long 1994, 3

<sup>15</sup> Sheen 2003, 225

<sup>16</sup> Sheen, 2003, 226

<sup>17</sup> Haukås, 2011, 63

<sup>18</sup> Lightbown, 1998, 179

vorliegen muss, um den expliziten Ansatz anwenden zu können (Vgl. Long 1994). Long ist also Befürworter des ‚implizitem Grammatikunterrichtes‘.

Mit ‚implizitem Grammatikunterricht‘ ist gemeint, dass der Unterricht ausschließlich inhaltsbezogen ist. Grammatische Strukturen können planmäßig im Input eingeführt werden, aber sie werden nicht im Unterricht besprochen, d.h. sie sollen induktiv gelehrt und gelernt werden.<sup>19</sup>

Es bestehen unterschiedlichste Ansätze auf diesem Forschungsgebiet, jedoch besteht in der jüngsten Forschung eine Tendenz zum expliziten Grammatikunterricht. Haukås stellt in ihrer Arbeit folgendes fest:

Die Ergebnisse der kanadischen Immersionsprogramme zeigten z.B., dass Lerner ohne expliziten Grammatikunterricht trotz reichlichen Inputs über einen längeren Zeitraum nur selten ein befriedigendes Niveau erreichten. Vor allem war dies im morphologischen und im syntaktischen Bereich zu belegen (Harley und Swain 1984; Swain und Lapkin 1989).<sup>20</sup>

Laut Haukås folgern auch Norris und Ortega in ihrer Metaanalyse (2000), „...das expliziter Unterricht effizienter als impliziter Unterricht ist“. <sup>21</sup> Ähnliches behauptet auch DeKeyser in seinem Übersichtsartikel (2003), nämlich dass der explizite Grammatikunterricht für die lernersprachliche Entwicklung günstiger ist als die implizite Unterrichtsausrichtung. (Vgl. Haukås 2011 Seite 65). Haukås führt aber auch an, dass die methodischen Herangehensweisen in den aufgezeigten Studien sehr heterogen sind und somit die Ergebnisse und Generalisierungen mit Vorsicht zu betrachten sind.

### **3. Die Bedeutung von Kommunikation im Fremdsprachenunterricht**

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, in welchem Umfang die ‚Richtlinien und Gesetze der Lehrenden, also der Lehrplan und der europäische Referenzrahmen an die sich die Lehrer halten müssen, die mündliche Kommunikationsfähigkeit beschreiben und vorschreiben. Es besteht ein hoher Grad an Kommunikationselementen in diesen beiden Vorschriften, welches die Bedeutung

---

<sup>19</sup> Haukås, 2011, 63

<sup>20</sup> Haukås, 2011, 65

<sup>21</sup> Haukås, 2011, 65

der Anwendung von mündlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht unterstreicht.

### **3.1 Kommunikation im Lehrplan für Fremdsprachen**

Im norwegischen Schulsystem gibt es einen gesammelten Lehrplan für die Fremdsprachen<sup>22</sup>. Dies bedeutet, dass es keinen separaten Lehrplan für das Fach Deutsch gibt, sondern dass dieser für alle Fremdsprachen von der 8. bis 13. Klasse gültig ist.

Der Lehrplan ist in drei Hauptgebiete aufgeteilt. Diese sind:

- Sprachlehre
- Kommunikation
- Sprache, Kultur und Gesellschaft.

An dieser Aufteilung erkennt man, dass dem Gebiet der Kommunikation eine hohe Aufmerksamkeit im norwegischen Lehrplan für das Fach Deutsch als Fremdsprache geschenkt wird. Folgendes wird mit dem Begriff ‚Kommunikation‘ im Lehrplan gemeint:

Hovedområdet kommunikasjon dreier seg om formidling av mening gjennom fremmedspråket. Det omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner, medier, sjangere og språkfunksjoner. Det omfatter også språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng – og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendig for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedområdet.<sup>23</sup>

Desweiteren wird Kommunikation als grundlegende Fertigkeit im Lehrplan angesehen:

Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.<sup>24</sup>

Für den Bereich Kommunikation werden unter anderem folgende Kompetenzziele, welche nach Niveau I und II gegliedert sind, im Lehrplan aufgelistet:

---

<sup>22</sup> Die Auszüge aus dem norwegischen Lehrplan sind im Anhang ins Deutsche übersetzt

<sup>23</sup> Norwegischer Lehrplan für Fremdsprachen, 2008, 2

<sup>24</sup> Norwegischer Lehrplan für Fremdsprachen, 2008, 2

## **Niveau I**

- Delta i enkle, spontane samtalsituasjoner
- Presentere ulike emner muntlig
- Gi uttrykk for egne meninger og følelser
- Kommunisere med forståelig uttale
- Forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
- Bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
- Tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonssituasjoner.

## **Niveau II**

- Delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner
- Presentere aktuelle og tverrfaglige emner muntlig
- Gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner
- Kommunisere med god uttale og intonasjon
- Tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonssituasjoner
- Bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert
- Lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger.<sup>25</sup>

Seit dem Jahr 2006 ist als Zusatz zu der schriftlichen Abschlussprüfung eine mündliche Prüfung vorgesehen. Dies unterstreicht den Stellenwert der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht im norwegischen Schulsystem.

## **3.2 Kommunikation im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) ist ein handlungsorientierter Ansatz und beschreibt den Erwerb und die Sprachverwendung wie folgt:

Sprachverwendung - und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein - umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind (...).<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Norwegischer Lehrplan für Fremdsprachen, 2008, 3-4

<sup>26</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001, 13

Besonders kommunikative Sprachkompetenzen werden im GER herausgehoben. Dies geht einher mit dem Fokus auf kommunikative Handlungen im Lehrplan für Fremdsprachen. Desweiteren formuliert GER als grundsätzliches Lernziel kommunikative Handlungsfähigkeit bzw. Sprachkompetenz. Diese werden durch verschiedene Sprachaktivitäten und Sprachkompetenzniveaus beschrieben. Die Sprachverwendung wird in sechs Niveaustufen gegliedert: Elementar (A1 und A2), selbstständig (B1 und B2) und kompetent (C1 und C2).

Die Sprachverwendung im Niveau B1 möchte ich kurz näher darstellen, da die im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellten Untersuchungen in einer Klasse durchgeführt wurden, welche das Niveau B1 hat.

Folgendes Können wird für das Niveau B1 vorausgesetzt:

- Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.
- Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.
- Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.
- Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.<sup>27</sup>

Diese vier Kompetenzbeschreibungen wurden berücksichtigt bei der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheiten im empirischen Teil.

An diesen Punkten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sieht man, dass der gesprochenen Sprache ein deutlich höherer Stellenwert zugeordnet wird als in den vorangegangenen Lernzielbeschreibungen.

Zusammenfassend kann man für dieses Kapitel sagen, dass die Zielvorgaben in den Lehrplänen und im Referenzrahmen im Bereich Kommunikation vielfältig sind und einen hohen Stellenwert einnehmen. Es wird deutlich, dass der Begriff Kommunikation und dessen Einübung ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein soll. Wie dies in der Praxis umgesetzt werden soll, wird nicht angedeutet. Dies spiegelt sich auch in den Lehrbüchern wieder, da hier vor allem schriftliche Übungen im Vordergrund stehen. Dies ist Anknüpfungspunkt meiner Arbeit, in der Strategien zur Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Deutschunterricht dargestellt werden sollen.

---

<sup>27</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001, 24

## 4. Didaktische Grundprinzipien zum mündlichen Lernen

In diesem Kapitel sollen didaktische Grundprinzipien zum mündlichen Lernen aufgezeigt werden. Das erste Grundprinzip ist, dass die Schüler üben müssen sich mündlich auszudrücken. Ihnen muss in jeder Unterrichtsstunde die Möglichkeit gegeben werden, die mündliche Kommunikationsfähigkeit ausreichend zu trainieren. In der Praxis wird dies oft nicht berücksichtigt. Dies hat in den meisten Fällen mit der „Hyperaktivität der Lehrkräfte“<sup>28</sup> zu tun. Damit meint Klippert, dass eine Lehrerdominanz im Klassenzimmer besteht. Die Lehrer geben den Schülern nicht genügend Gelegenheit, sich in der fremden Sprache im Unterricht zu äußern. Oft müssen die Schüler nur etwas, meistens aus dem Lehrbuch, vorlesen oder auf Fragen des Lehrers antworten. Ein freies mündliches Sprachtraining kommt aus meiner Erfahrung nur in seltenen Fällen vor. Es sollte also das Ziel eines Fremdsprachenlehrers sein, eine kontinuierliche mündliche Aktivität im Unterricht zu fördern. In dieser sollte die Lehrkraft nicht als ‚Alleinunterhalter‘ auftreten, sondern eher als Lernberater, der den Schüler Hilfen anbietet.

Ein weiteres Prinzip, um die Schüler zum erfolgreichen mündlichen Lernen zu aktivieren, ist das Ausnutzen des Muttersprachen-Transfers.

Wir wissen, dass Lerner dazu tendieren, beim Zweit – und Drittsprachenerwerb die Muttersprache zum Ausgangspunkt der Formulierungen in der Fremdsprache zu machen.<sup>29</sup>

Norwegische Schüler, die Deutsch als Fremdsprache in der Schule haben, überführen demnach die Struktur ihrer eigenen Sprache auf die der Fremdsprache.

L2-Lerner tendieren nämlich dazu, beim Formulieren in der zweiten Sprache von so genannten ‚Inselwissen‘ gebrauch zu machen, d.h. von vorgefertigten Routinen, Formeln usw. (...) Diese fertigen, automatisierten Strukturen, die nur sehr wenig Verarbeitungskapazität erfordern, ermöglichen es dem Sprecher, mehr Zeit auf die globale Planung, vor allem aber auf die Detailplanung seiner Äußerungen zu verwenden. Der Lerner holt die Struktur als abgeschlossene Struktur aus seinem Sprachwissensspeicher, und während er sie artikuliert, hat er Zeit, ausführlicher zu planen....<sup>30</sup>

Den Lehrkräften sollte dieses bewusst sein, um diese Strukturen und Formeln einzuüben und anhand dieser Übungen zu automatisieren.

---

<sup>28</sup> Klippert 2000, 11

<sup>29</sup> Nieweiler 2002, 2

<sup>30</sup> Wolf 2000, 16



Auch die in vorherigen Kapiteln erwähnte kommunikative Kompetenz stellt ein didaktisches Grundprinzip dar. Diese besagt nämlich, dass das Lernen von fremdsprachlicher Kommunikation kommunikative Anlässe und Aufgaben erfordert. Um dies zu erfüllen, müssen relevante Unterrichtssituationen geschaffen werden, in denen der Schüler sich wiederfinden kann. Dialogisches Handeln und kommunikative Übungen müssen den Grundstein dafür bilden.

Der sogenannte interaktive Fremdsprachenunterricht, welcher in den 80er Jahren aufkam, ist ein Prinzip, welches zum erfolgreichen mündlichen Lernen führen kann.

Interaktive Unterrichtsformen sind alle Unterrichtstätigkeiten:

- Die zu einer Interaktion zwischen den Schülern führen;
- Die zu einer lernergelenkten Kommunikation führen; damit sind alle inhaltlich vom Schüler selbst bestimmten Äußerungen gemeint;
- Die zur Selbständigkeit, Selbstentscheidung oder Mitbestimmung der Schüler führen
- Die zur Kooperation der Schüler in verantwortlicher Partner- und interaktiver Gruppenarbeit führen.<sup>31</sup>

Weitere didaktische Grundprinzipien, die hier nur benannt werden sollen ohne auf diese spezifisch einzugehen, sind:

- die strikte Einsprachigkeit des audio-visuellen Ansatzes
- eine hohe Fehlertoleranz des kommunikativen Unterrichts
- der Abbau von Hemmungen vor der Kommunikation.

Trotz der dargestellten didaktischen Grundprinzipien zum mündlichen Lernen, ist noch keine spezifische Didaktik entworfen worden, welche den praktischen Bedürfnissen von Lehrern aus wissenschaftlicher Seite helfen könnte. Nach meinen Erkenntnissen hat die Erforschung des Spracherwerbs im Fach Deutsch wenig greifbare Ergebnisse für die Förderung der Kommunikation im Unterricht hervorgebracht.

---

<sup>31</sup> Schiffler 1980, 9

## **B Empirischer Teil**

### **5. Material und Methode**

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, wie die Studie für diese Arbeit durchgeführt wurde und die Gründe aufgezeigt werden, warum dieser methodische Ansatz gewählt wurde.

Die Durchführung dieser Studie erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Monaten und fand statt an der Oberstufe in Notodden, Norwegen. Eine 11. Klasse, die das Fach Deutsch als Fremdsprache hatte, nahm an dieser Studie teil. Die Schüler dieser Klasse hatten an der Sekundarstufe I schon drei Jahre Deutschunterricht erhalten. Bevor und nachdem diese Unterrichtseinheiten mit der Klasse durchgeführt wurden, ist in Woche 7 bzw. 17 ein Pre- bzw. Posttest mit jedem Schüler gemacht worden. In diesen Tests sollten die Schüler die in der Forschung häufig verwendete Geschichte „Frog where are you“<sup>32</sup> nacherzählen. Auf diese Bildergeschichte wird in Kapitel 7.2.1 näher eingegangen. Auch die Untersuchungssituation wird in Kapitel 7.2 genauer geschildert. Nach dem Pretest wurden in den Wochen 9-15 (sieben Wochen) in einer Doppelstunde pro Woche im Fach Deutsch als Fremdsprache Unterrichtseinheiten durchgeführt. Die Einheiten waren darauf ausgerichtet, die mündliche Kommunikationsfähigkeit beim Lernen der Sprache zu verbessern. Um die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern, wurde auf folgende grammatische Themen der Schwerpunkt gelegt:

- Durch den Gebrauch von Satzadverbien und Modalpartikel soll die mündliche Rede sprechsprachlich gemacht werden.
- Verstärkung des Textzusammenhangs (Kohärenz) durch die Verwendung von Bindewörtern (Adverbien).
- Die richtige Anwendung und Konjugation des Präteritums und des Präsens.

Diese grammatischen Bereiche sind gewählt worden, um die mündliche Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen. Beispielsweise sind gute Kohärenz und Modalpartikel Merkmale einer flüssigen Rede.

Bei den Unterrichtseinheiten wurden die Schüler, genauso wie beim Pre- und Posttest, in eine Pilot- und in eine Kontrollgruppe eingeteilt. Beide Gruppen

---

<sup>32</sup> Herausgegeben von Mercer Mayer, 1969: <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/frog.pdf>

bekamen die gleichen inhaltlichen Themen als Aufgabe mit leicht abgeändertem Kontext (hierzu vgl. Abschnitt 6). Dies wurde gemacht, da beide Gruppen das Ziel hatten, die mündliche Kommunikation durch authentische Inhalte zu fördern. Dazu wurde eine interaktive Arbeitsweise benutzt. Desweiteren war auch das Vorgehen bei der Planung der Einheiten in beiden Gruppen gleich. Dies bestand in einer klaren Struktur, einer Kontinuität des zu Lernenden und klaren zeitlichen Vorgaben. Bei der Planung der Unterrichtseinheiten wurde auch auf eine verstärkte Schüleraktivität – keine Parallelarbeit, sondern Partnerarbeit – und auf einen authentischen Austausch von Informationen – die Partner, bekommen jeweils neue Informationen – besonderer Wert gelegt.

In der Pilotgruppe jedoch wurde der Unterricht spezifisch auf die genannten grammatischen Themengebiete ausgerichtet. Die mündliche Kommunikation im Sinne von FonFs soll gezielt im Hinblick auf bestimmte sprachliche Aspekte geübt werden. Neben dem Inhalt (Kontrollgruppe) findet somit auch die explizite grammatische Methode Beachtung (Pilotgruppe).

Dieser Unterschied wurde gemacht, um der Pilotgruppe Vorübungen nach FonFs mit Fokus auf Grammatik zu geben, Redewendungen zu üben und kontinuierliches Feedback zu geben. Außerdem wurde sprachlichen Fehlern durch genaue Regieanweisungen und dem präsentieren von sprachlichen Vorbildern vorgebeugt.

Diese Veränderung habe ich gemacht, um möglichst messbar und vergleichbar nicht die spontane mündliche Produktion zu messen, sondern die mündliche Wiedergabe/Nacherzählung einer Bildergeschichte in Pre- und Posttest. Die zeitlichen Vorgaben waren in beiden Gruppen identisch.

Die Form der Nacherzählung wurde gewählt, da die Bewertung eines zusammenhängenden mündlichen Textes weniger kompliziert ist und eventuelle Fortschritte sich auch problemloser feststellen lassen. Auch hatte eine Nacherzählung kontra z.B. Rollenspiel den Vorteil, dass es einfacher ist, eine Checkliste zu erstellen. Der Nachteil, der mit dieser ‚monologischen‘ Testmethode auftritt, ist der, dass die Schüler nicht zeigen können, wie sie auf einen anderen Dialogpartner reagieren würden. Diese Begrenzung wird aufgrund der aufgezeigten Vorteile in meiner Studie hingenommen.

Die qualitative Evaluierung der Schülerdaten wurde von mir alleine durchgeführt. Anhand der Tonbandaufnahmen habe ich die Checkliste für jeden einzelnen Schüler ausgefüllt. Dies bedeutet, dass ich nicht mit Stichproben gearbeitet habe, um die

Verlässlichkeit der Ergebnisse zu sichern. Dies hätte man zum Beispiel durch parallele Bewertungen durch einen Kollegen machen können. Dies sehe ich als ein Defizit meiner Untersuchung an, welches ich aus zeitlichen Gründen in Kauf nehmen musste.

## 6. Darstellung der Unterrichtsentwürfe

Diese Unterrichtseinheiten wurden in einem Zeitraum von sieben Wochen durchgeführt. In jeder Woche wurde eine Doppelstunde Deutsch (90 Minuten) pro Woche für diese Unterrichtsentwürfe benutzt. Die Schüler wurden in eine Pilot- und Kontrollgruppe eingeteilt. Die Themen der sieben unterschiedlichen Einheiten sind:

- Deine Mitschüler
- Die nordische Ski-WM in Oslo
- Eine Unterhaltung bei einer Ferientour in Deutschland
- Ein Speed-Dating
- Ein Besuch von deutschen Austauschschülern an unserer Schule
- Die Beschreibung eines Klassenzimmers
- Die Beschreibung einer Reiseroute in Deutschland anhand eines Straßenatlas.

Verallgemeinernd lassen sich diese Themen wie folgt charakterisieren:

- Freunde
- Sport
- Ferien
- Dating
- Besuch aus dem Ausland und Schule.

Bei der Auswahl wurde Wert auf Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen gelegt. Dieses Vorgehen hat die Absicht, dass die Schüler sich schneller in die jeweilige kommunikative Situation hineinendenken und ihre eigenen Erfahrungen mit einbringen können. Bei der Durchführung der Unterrichtseinheit eines Speed-Datings zum Beispiel, waren die Schüler sehr engagiert und motiviert. Dies führe ich darauf zurück, dass das Datan oder das Kennenlernen von potentiellen Partnern einen hohen Stellenwert im täglichen Leben der Schüler in einem Alter von 16-17 Jahren einnimmt. Die Durchführung ähnlicher Unterrichtseinheiten mit diesen Themen ist also auch für andere Lehrer möglich. Wichtig ist es meiner Meinung dabei, Themen auszuwählen, zu denen die Schüler einen Bezug entwickeln können. Auch die Partnerarbeit, d.h. der kontinuierliche ‚Zwang‘ zu kommunizieren, war wichtig bei der Durchführung der Unterrichtseinheiten.

Die Entwürfe für den Unterricht in den sieben Wochen wurden so nacheinander aufgebaut, dass die Einheiten in den ersten Wochen mit leichteren Übungen versehen waren, als die in den letzten Wochen. Die Unterrichtseinheiten wurden progressiv

umfangreicher im Hinblick auf die Fertigkeiten der mündlichen Kommunikationsfähigkeit.

Wie im vorherigen Kapitel schon beschrieben, bekamen beide Gruppen das gleiche inhaltliche Thema, jedoch mit leicht abgeändertem Kontext. Bei der Pilotgruppe wurde im Gegensatz zu der Kontrollgruppe ein stärkeres Gewicht auf interaktive kommunikative Situationen gelegt. In diesen Unterrichtssituationen bekamen die Schüler der Pilotgruppe ein kontinuierliches Feedback, um ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern. Dies war bei der Kontrollgruppe nicht der Fall. Dazu erhielt die Pilotgruppe auch eine Vorbereitung auf die grammatischen Themen, die meiner Meinung nach die Kommunikationsfähigkeit verbessern, um diese in den Aufgaben anwenden zu können. Diese waren: Der Gebrauch von Satzadverbien und Modalpartikeln, die Stärkung der Kohärenz durch den Gebrauch von Bindewörtern und die richtige Konjugation des Präsens und Präteritums. Gerade die zwei erstgenannten grammatischen Themen werden, zugunsten anderer grammatischen Elemente, im Fremdsprachenunterricht zu oft vernachlässigt. Eine Stärkung dieser Eigenschaften, durch authentische, interaktive und strukturierte Unterrichtseinheiten mit einem kontinuierlichen Feedback durch den Lehrer, ist meines Erachtens wichtig für den Aufbau der mündlichen Kompetenz.

## **Woche 1**

### **Kontrollgruppe**

#### **Aufgabe:**

a) Beschreibt einen Mitschüler/eine Mitschülerin in der Klasse. Die Anderen müssen raten, wer es ist. (Einige Beispielsätze und Adjektive werden vorgegeben.)

Beispiele:

Sie ist nicht groß.

Ihre Augen sind grün.

Die Haare sind schwarz und lang.

Die Hose ist blau.

Die Schuhe sind schwarz.

Ihr Deutsch ist ausgezeichnet.

Mögliche Adjektive, die benutzt werden können (findet darüber hinaus auch noch passende Adjektive im Wörterbuch):

*Nett, sportlich, musikalisch, lustig, freundlich, fleißig, ruhig, ausdauernd.*

b) Sucht euch eine berühmte Persönlichkeit aus (sucht dafür im Internet) und beschreibt diese Person. Danach müssen die Anderen raten, um wen es sich handelt.

## **Pilotgruppe**

### **Aufgabe:**

a) Beschreibt euch selber für die anderen Mitschüler in der Klasse. (Einige Beispielsätze und Adjektive werden vorgegeben.)

Beispiele:

Ich bin nicht groß.

Meine Augen sind grün.

Meine Haare sind schwarz und lang.

Meine Hose ist blau.

Meine Schuhe sind schwarz.

Mein Deutsch ist ausgezeichnet.

Mögliche Adjektive die benutzt werden können (findet darüber hinaus auch noch passende Adjektive im Wörterbuch):

*Nett, sportlich, musikalisch, lustig, freundlich, fleißig, ruhig, ausdauernd.*

b) Stellt euch vor, dass einer eurer Mitschüler in einer Radiosendung wegen eines Verbrechens gesucht wird. Ihr seid der Radiosprecher und beschreibt einen eurer Mitschüler, nach dem gefahndet wird. Die Anderen sollen danach raten, wer der Täter ist.

**Als Vorbereitung wird das Tempus Präteritum wiederholt und die Modalpartikel geübt.**

## **Woche 2**

### **Kontrollgruppe**

#### **Aufgabe:**

Sucht euch einen Partner in eurer Gruppe aus. Mit diesem sollt ihr euch über die nordische Ski-WM in Oslo unterhalten. Über folgenden Momente sollt ihr unter anderem mit eurem Partner sprechen:

- Wie fandest Du die Ski-WM?
- Bist Du am Holmenkollen gewesen?
- Hast Du die WM am Fernseher verfolgt?
- Welcher Sportler hat Dir am besten gefallen?
- Welche Disziplin ist dein Favorit?
- Hast Du ein Vorbild bei der nordischen Ski WM gehabt?
- Welches Land hat die meisten Medaillen gewonnen?
- Welcher Sportler(in) hat die meisten Medaillen gewonnen?
- Waren viele Zuschauer am Holmenkollen? Wie war die Stimmung?
- Zu welchem Land hältst Du (ausser Norwegen)?

- a) Ihr seid ein deutsches Reporterteam (zwei Schüler) beim ZDF und kommentiert den Zieleinlauf beim 50 km Rennen der Herren. Petter Nordhug und Axel Teichmann liegen Kopf an Kopf auf den letzten 400 m und kämpfen um die Goldmedaille. Kommentiert die letzten 400m (ca. eine Minute) der beiden Rivalen und tragt dieses dem Rest der Gruppe vor.

Als Vorbereitung auf diese Aufgabe sollt ihr in Youtube entsprechende Videosequenzen suchen. Hört genau zu was die Reporter sagen oder schreien. Schreibe diese Aussagen (nützliche Wendungen, wertende Adjektive) der Reporter auf und vergleiche sie mit deinem Nachbarn.

## **Pilotgruppe**

### **Aufgabe:**

- a) Sucht euch einen Partner in eurer Gruppe aus. Mit diesem sollt ihr euch über die nordische Ski-WM in Oslo unterhalten. Über folgenden Momente sollt ihr unter anderem mit eurem Partner sprechen:

- Wie fandest Du die Ski-WM?
- Bist Du am Holmenkollen gewesen?
- Hast Du die WM am Fernseher verfolgt?
- Welcher Sportler hat Dir am besten gefallen?
- Welche Disziplin ist dein Favorit?
- Hast Du ein Vorbild bei der nordischen Ski WM gehabt?
- Welches Land hat die meisten Medaillen gewonnen?
- Welcher Sportler(in) hat die meisten Medaillen gewonnen?
- Waren viele Zuschauer am Holmenkollen? Wie war die Stimmung?
- Zu welchem Land hältst Du (ausser Norwegen)?

- b) Ihr seid NRK Auslandsreporter und seid stationiert in Deutschland (Berlin). Euer verantwortlicher Redakteur möchte von euch eine Reportage haben (auf Deutsch) mit folgendem Titel: Was sagen die Deutschen über die Ski-WM in Oslo? Wie hat ihnen diese gefallen (Stimmung, Organisation



z.B.) und was meinen die Deutschen über die Leistungen ihrer eigenen Sportler und die der norwegischen Athleten?

Einer von euch ist Reporter und stellt die Fragen. Der Andere/die Andere spielt:

1. Einen sportbegeisterten Studenten der von der WM und den erbrachten Leistungen fasziniert ist.
2. Eine ältere Dame die die WM zwar am Fernseher verfolgt hat, deren Begeisterung sich aber in Grenzen hält.
3. Einen 50-jährigen Mann der die WM gesehen hat (da seine Frau Norwegerin ist), aber nichts von Ski als Sportart hält.

(Tauscht danach die Rollen.)

**Als Vorbereitung zu Aufgabe b) üben wir einige wertende Adjektive. Ihr bekommt den norwegischen Beitrag vom European Eurovision Contest gezeigt. Mit Hilfe einiger von mir genannter Ausdrücke sollt ihr auf diesen Beitrag reagieren (eure Aussagen werden an die Tafel geschrieben).**

**Dazu bekommt ihr im Anschluss ein Arbeitsblatt mit einer Auswahl wertender Ausdrücke und Modalpartikel ausgeteilt.**

## Woche 3

### Kontrollgruppe

#### Aufgabe:

Ihr führt ein Gespräch an einem Fahrkartenschalter bei einer Ferientour in Deutschland. Die unten aufgeführten Dialoge sind unvollständig. Ihr sollt die fehlenden Fragen und Antworten ergänzen. Ihr findet alle im Kasten. Arbeitet im Paar.

Ohne!  
Fährt der direkt?  
Guten Tag, ich hätte gern einmal zweite Klasse nach Stuttgart.  
Ich möchte morgen früh zwischen acht und neun nach Dresden fahren.  
Nein, nur hin.  
Wann fährt der nächste Zug nach Bayreuth?  
Wie viel kostet die Fahrkarte von Mainz nach Berlin.

#### Dialog 1:

A: .....

B: Da können Sie den Interregio um 8 Uhr 15 nehmen.

A: .....

B: Nein, Sie müssen in Frankfurt umsteigen und sind dann um 14 Uhr 30 in Dresden.

**Dialog 2:**

A: .....

B: Um 11 Uhr 46 von Gleis 16.

**Dialog 3:**

A: .....

B: Hin und zurück?

A: .....

**Dialog 4:**

A: .....

B: Mit BahnCard 13 Euro und ohne 26 Euro.

A: .....

B: Das macht dann 26 Euro einfach.

Lest die Dialoge jetzt zwei Mal laut. Wechselt euch beim Lesen von A und B ab.

Wählt einen neuen Partner. Ihr Beiden seit gerade auf einer Ferientour in Bremen. Dein Partner möchte gerne seinen norwegischen Onkel besuchen, der in Hamburg wohnt. Sein Onkel erwartet ihn am Bahnhof in Hamburg um 14 Uhr.

Geh ins Internet und finde unter [www.bahn.de](http://www.bahn.de) folgende Informationen für die Fahrt deines Partners heraus:

- Wann fährt der Zug ab?
- Wann kommt er in Hamburg an?
- Wie lange dauert die Fahrt?
- Muss er umsteigen?
- Hat der Zug ein Zugrestaurant?

Nachdem Du diese Informationen gefunden hast, erzähl deinem Partner davon.

Tauscht danach die Rollen und findet einen neuen Ort an dem der Onkel wohnt (z.B. in Berlin).

**Pilotgruppe**

**Aufgabe:**

Ihr führt ein Gespräch an einem Fahrkartenschalter bei einer Ferientour in Deutschland. Die unten aufgeführten Dialoge sind unvollständig. Ihr sollt die fehlenden Fragen und Antworten ergänzen. Ihr findet alle im Kasten. Arbeitet im Paar.

Ohne!  
Fährt der direkt?  
Guten Tag, ich hätte gern einmal zweite Klasse nach Stuttgart.  
Ich möchte morgen früh zwischen acht und neun nach Dresden fahren.  
Nein, nur hin.  
Wann fährt der nächste Zug nach Bayreuth?  
Wie viel kostet die Fahrkarte von Mainz nach Berlin.

**Dialog 1:**

A: .....  
B: Da können Sie den Interregio um 8 Uhr 15 nehmen.  
A: .....  
B: Nein, Sie müssen in Frankfurt umsteigen und sind dann um 14 Uhr 30 in Dresden.

**Dialog 2:**

A: .....  
B: Um 11 Uhr 46 von Gleis 16.

**Dialog 3:**

A: .....  
B: Hin und zurück?  
A: .....

**Dialog 4:**

A: .....  
B: Mit BahnCard 13 Euro und ohne 26 Euro.  
A: .....  
B: Das macht dann 26 Euro einfach.

Lest die Dialoge jetzt laut und zwar:

- a) Lest die Dialoge jetzt zwei Mal laut vor.
- b) A ist ein strenger deutscher Beamter und B ist ein doofer Amerikaner.
- c) A ist ein ängstlicher Beamter und B ist ein lässiger Jugendlicher.
- d) A ist ein überheblicher Beamter und B schüchterner Jugendlicher.

Wechselt euch beim Lesen von A und B ab.

**Anhand dieser Übung wird die Aussprache gezielt geübt:**

**Unterschiede zwischen norwegischer und Deutscher Aussprache klar machen. Die Aussprache deutscher Vokale, Diphthonge, Konsonanten und Umlaute wird geübt.**

Wählt einen neuen Partner. Ihr Beiden seit gerade auf einer Ferientour in Bremen. Dein Partner möchte gerne seinen norwegischen Onkel besuchen, der in Hamburg wohnt. Sein Onkel erwartet ihn am Bahnhof in Hamburg um 14 Uhr.

Geh ins Internett und finde unter [www.bahn.de](http://www.bahn.de) folgende Informationen für die Fahrt deines Partners:

- Wann fährt der Zug ab?
- Wann kommt er in Hamburg an?
- Wie lange dauert die Fahrt?
- Muss er umsteigen?

Nachdem Du diese Informationen gefunden hast, rufst Du den Onkel an und erzählst ihm über die Fahrt deines Partners. Trete a) freundlich b) ängstlich und c)überheblich auf.

Tauscht danach die Rollen und findet einen neuen Ort an dem der Onkel wohnt (z.B. in Berlin).

## Woche 4

### Pilot- und Kontrollgruppe

#### Aufgabe:

Die Schüler sollen ein Speed-Dating mit ihren Mitschülern durchführen. Dieses soll folgendermaßen stattfinden: Alle Schüler müssen zuerst für zwei Minuten den Klassenraum verlassen. Der Lehrer baut acht Tische auf und gibt jedem Tisch eine Nummer (1-8). Danach werden zuerst die männlichen Schüler hereingebeten und jeder von ihnen bekommt eine Karte auf der beschrieben steht, wer der Schüler ist (wen er spielen soll) und an welchen Tisch er sich setzen soll. Wenn zu wenig Jungen vorhanden sind, müssen einige Mädchen einen Jungen spielen (und umgekehrt). Danach werden die Mädchen hereingebeten und auch sie bekommen eine Karte in die Hand, wo drauf steht an welchen Tisch sie sich setzen sollen und welche Person sie spielen sollen.

Jedes Paar hat fünf Minuten Zeit sich, ausgehend von den Informationen, die sie bekommen, auf Deutsch zu unterhalten. Danach gehen die weiblichen Teilnehmer weiter an den nächsten Tisch, bis sie an allen acht Tischen waren. Nach jedem Date soll jeder Teilnehmer das beigefügte Blatt „Beurteilung“ ausfüllen. Hier soll angekreuzt werden, ob die jeweilige Person zu einem passen könnte oder nicht oder vielleicht.

#### Schema „Beurteilung“

<i>Name</i>	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>	<i>Vielleicht</i>

Nach dem Speed-Dating wird der Lehrer jeden männlichen Teilnehmer danach interviewen (vor der Gruppe), welche(s) Mädchen er am meisten mochte. Diesen werden daraufhin gefragt, was sie über

den Jungen denken. Dadurch entsteht eine Kommunikation zwischen den Teilnehmern. Der Lehrer (welcher im vornherein eine Liste angefertigt hatte, ausgehend von den Informationen auf den Karten, wer am besten zu wem passt) verrät zum Schluss auch, welche von den Personen am besten zueinander passen.

Auf den Karten, welche die Schüler ausgehändigt bekommen, stehen Informationen über die Person, die sie für das Speed-Dating spielen sollen. Name, Alter, Wohnort, Land, Hobbys, Arbeit und Lieblingsfilm sind einige der Informationen, die sie erhalten. Dazu steht auf jeder Karte auch noch, für welchen Typ sie sich interessieren. Zum Beispiel: Mädchen zwischen 15-20 Jahren, schlank und sportlich.

Dieses Speed-Dating wird getrennt voneinander in der Pilot- und Kontrollgruppe durchgeführt. Anschließend sollen die Schüler der Kontrollgruppe sich mit dem „Auserwählten“ zusammensetzen, um sich noch besser kennenzulernen und vielleicht ein paar gemeinsame Unternehmungen zu planen.

**Die Pilotgruppe dagegen, bekommt zuerst eine Einführung/Vorlesung in die Thematik der Textkohärenz. Der Textfluss, d.h. dass die Sätze aufeinander aufbauen und keine Sprünge vorkommen und die Bindewörter (Konjunktionen) stehen dabei im Vordergrund. Auch werden wichtige Wörter des Begründens (z.B. daher, denn, zudem usw.), des Aufreihens (auch, vorher, ebenso, und, dazu), der Gegenüberstellung (auf der einen Seite-auf der anderen, teils-teils, einerseits-andererseits) und des Gewichtes (vor allem, am meisten, besonders, am wichtigsten) mit den Schüler besprochen.**

Danach sollen die Schüler der Pilotgruppe die Textkohärenz anwenden und üben. Dafür sollen sie mit einem Mitschüler zusammenarbeiten und diesem (welcher fiktional der allerbeste Freund/in ist) von dem Speed-Dating erzählen. Auch das, schon mehrmals geübte, Präteritum sollen die Schüler hier anwenden.

## Woche 5

### Kontrollgruppe

#### Aufgabe:

Stell dir vor, dass eine deutsche Schulklasse eine Woche bei uns an der Oberstufe in Notodden zu Besuch sein wird. Jeder Schüler in unserer Klasse soll einen deutschen Austauschschüler bei sich zu Hause wohnen haben.

Um einen Austauschschüler zu finden, der zu Dir und deiner Familie passt, sollst Du dich selber, deinen Alltag und deine Familie beschreiben.

Folgende Momente kannst Du mit in deine Präsentation nehmen:

- Wo wohnst Du (Ort, Ortsteil)
- Wer sind deine Freunde und deine Familie
- Welche Gewohnheiten hat deine Familie (Essen, Aktivitäten, Regeln usw.)
- Deine Interessen (Sport, Kultur, Musik, Literatur, Filme usw.)

- Andere typische Sachen für dein Leben oder dein Land (z.B. Geschichte, Klima, das Essen usw.)

Um deine Präsentation erst einmal zu üben, sollst Du mit einem Partner deine Präsentation durchspielen. D.h. ihr wechselt euch ab, so dass jeder einmal seine Präsentation vorträgt. Danach sollst Du, mithilfe des Windows Movie Makers, deine Präsentation aufnehmen. Die Aufnahmen sollen zu der deutschen Partnerschule geschickt werden, damit die Schüler dort euch kennenlernen.

## **Pilotgruppe**

### **Aufgabe:**

Stell dir vor, dass eine deutsche Schulklasse eine Woche bei uns an der Oberstufe in Notodden zu Besuch sein wird. Jeder Schüler in unserer Klasse soll einen deutschen Austauschschüler bei sich zu Hause wohnen haben.

Um einen Austauschschüler zu finden, der zu Dir und deiner Familie passt, sollst Du dich selber, deinen Alltag und deine Familie beschreiben. Deine Präsentation soll als Videobotschaft an unsere Partnerschule in Deutschland geschickt werden.

Folgende Momente kannst Du mit in deine Präsentation nehmen:

- Wo wohnst Du (Ort, Ortsteil)
- Wer sind deine Freunde und deine Familie
- Welche Gewohnheiten hat deine Familie (Essen, Aktivitäten, Regeln usw.)
- Deine Interessen (Sport, Kultur, Musik, Literatur, Filme usw.)
- Andere typische Sachen für dein Leben oder dein Land (z.B. Geschichte, Klima, das Essen usw.)

Um deine Präsentation erst einmal zu üben, sollst Du mit einem Partner deine Präsentation durchspielen. D.h. ihr wechselt euch ab, so dass jeder einmal seine Präsentation vorträgt. Danach sollst Du, mithilfe des Windows Movie Makers, deine Präsentation aufnehmen. Die Aufnahmen sollen zu der deutschen Partnerschule geschickt werden, damit die Schüler dort euch kennenlernen.

**Bevor die Gruppe die letzte Aufgabe machen soll, wird das Thema Textkohärenz aus der letzten Woche wiederholt.**

Nachdem die Videobotschaft gesendet ist, sollst Du dich mit einem Partner aus der Gruppe zusammensetzen. Ihr sollt euch darüber unterhalten, wie ihr euch euren Austauschschüler am liebsten vorstellt. Worauf legst Du Wert bei deinem Wunsch-Austauschschüler?

## Woche 6

### Kontrollgruppe

#### Aufgabe:

Es wird das Bild eines lebendigen Klassenzimmers ausgeteilt. Auf dem Bild sind tanzende, lachende, schlafende, turnende usw. Schüler abgebildet.

- a) Beschreibt was in diesem Klassenzimmer passiert. Arbeitet im Paar. Beschreibt abwechselnd jeweils einen Schüler auf dem Bild, bis ihr alle Schüler beschrieben habt.

Benutzt u.a. die Verben gehen, stehen, stellen, sitzen, setzen, liegen und legen im Präsens.

- b) Beschreibt jetzt wie es in eurer Klasse in einem bestimmten Fach aussieht. Ähneln dies der Situation auf dem Bild? Wenn nicht, worin liegen die Unterschiede?

### Pilotgruppe

#### Aufgabe:

Es wird das Bild eines lebendigen Klassenzimmers ausgeteilt. Auf dem Bild sind tanzende, lachende, schlafende, turnende usw. Schüler abgebildet.

- a) Beschreibt was in diesem Klassenzimmer passiert. Arbeitet im Paar. Beschreibt abwechselnd jeweils einen Schüler auf dem Bild, bis ihr alle Schüler beschrieben habt.

Benutzt u.a. die Verben gehen, stehen, stellen, sitzen, setzen, liegen und legen im Präsens.

**Bevor wir weitermachen, werden die Bedeutung, die Struktur und die Anwendung von Nebensätzen erklärt. Diesen soll besonderer Fokus in den folgenden Aufgaben geschenkt werden.**

- b) Beschreibt jetzt wie es in eurer Klasse in einem bestimmten Fach aussieht. Ähneln dies der Situation auf dem Bild? Begründet dies.
- c) Wie wäre es wenn eine bekannte Person in eurem Klassenzimmer wäre? Sucht euch vier bekannte Persönlichkeiten aus (z.B. Barak Obama, Brad Pitt oder David Beckham) und diskutiert ,wie es eurer Meinung nach wäre, wenn diese Person für einen Tag in eurer Klasse sein würde.

## **Woche 7**

### **Kontrollgruppe**

#### **Aufgabe:**

- 1) Stellt euch vor, dass ihr in München/Köln studiert. Ihr habt einen deutschen Freund der in Kiel/Berlin wohnt. Dieser hat ein paar Tage Urlaub und möchte dich gerne, mit dem Auto, in München/Köln besuchen.
  - a) Guck dir den Straßenatlas an (wird vom Lehrer ausgeteilt) und mach dir Gedanken wie dein Freund am besten über die Autobahn zu dir kommen kann. Rufe ihn danach an und beschreibe ihm die von dir ausgedachte Reiseroute.

Arbeitet für diese Aufgabe im Paar. Einer von euch soll die Aufgaben a) und b) für Kiel-München machen, der Andere für Köln-Berlin.

- 2) Nachdem dein Freund abgereist ist, willst Du für ein paar Tage in die Schweiz fahren. Dort möchtest du Bern und Basel besuchen.
  - a) Arbeite eine Reiseroute aus. Rufe danach deine Eltern an und erzähle ihnen von deiner Reise (was willst Du in der Schweiz besichtigen und wie ist deine Reiseroute).  
Sucht euch dafür einen Partner und spielt abwechselnd den Reisenden und die Eltern.

### **Pilotgruppe**

#### **Aufgabe:**

- 3) Stellt euch vor, dass ihr in München/Köln studiert. Ihr habt einen deutschen Freund der in Kiel/Berlin wohnt. Dieser hat ein paar Tage Urlaub und möchte dich gerne, mit dem Auto, in München/Köln besuchen.
  - b) Guck dir den Straßenatlas an (wird vom Lehrer ausgeteilt) und mach dir Gedanken wie dein Freund am besten über die Autobahn zu dir kommen kann. Rufe ihn danach an und beschreibe ihm die von dir ausgedachte Reiseroute.
  - c) An dem Tag an dem dein Freund nach München/Köln kommen will, hörst Du im Radio, dass auf der von dir beschriebenen Route auf den letzten 100 km Stau ist. Denk Dir eine alternative Route aus und rufe deinen Freund an und erkläre ihm diese.



Arbeitet für diese Aufgabe im Paar. Einer von euch soll die Aufgaben a) und b) für Kiel-München machen, der Andere für Köln-Berlin.

- 4) Nachdem dein Freund abgereist ist, willst Du für ein paar Tage in die Schweiz fahren. Dort möchtest du Bern und Basel besuchen.
- a) Arbeite eine Reiseroute aus. Rufe danach deine Eltern an und erzähle ihnen von deiner Reise (was willst Du in der Schweiz besichtigen und wie ist deine Reiseroute).  
Sucht euch dafür einen Partner und spielt abwechselnd den Reisenden und die Eltern.
- b) Auf dem Rückweg übernachtet Du in Freiburg in einer Jugendherberge. Beim Abendessen kommst Du zufällig mit einem anderen Gast ins Gespräch. Dieser hat die gleichen Städte besucht wie Du. Ihr unterhaltet euch und erzählt euch gegenseitig, wie ihr nach Bern und Basel gekommen seid und was ihr dort gemacht habt.  
Sucht euch dafür einen neuen Partner und spielt gemeinsam die Gäste in der Jugendherberge.

**Benutzt für die Aufgaben:**

- **Modalpartikel.** Zum Beispiel: **Denn, doch, eben, ja, halt, mal, schon, vielleicht.**
- **Satzadverbien.** Zum Beispiel: **Leider, möglicherweise, wohl, allerdings, anscheinend, wahrlich, sicherlich.**
- **Wörter die den Textfluss (Kohärenz) erhöhen.** Zum Beispiel: **Daher, denn, deswegen, davon, zudem, und, dazu, nachher, zuerst.**

Im zehnten Kapitel dieser Arbeit wird das Ergebnis einer Schülerbefragung als Reaktion auf die Gestaltung der präsentierten Unterrichtseinheiten dargestellt. In dieser sollen die Schüler ihre Meinung zu der didaktisch-methodischen Herangehensweise geben.

## **6.1 Überlegungen zur methodischen Herangehensweise**

Nachdem die Unterrichtsentwürfe dargestellt wurden, möchte ich kurz über einige Punkte der durchgeführten Einheiten reflektieren. Insgesamt gesehen gab es wenige Probleme in den genannten Unterrichtseinheiten. Die Schüler waren zum Teil motivierter als im ‚normalen‘ Unterricht und arbeiteten gut mit. Es machte den Anschein, dass sie es gut fanden zu wissen, dass Donnerstag der Tag der mündlichen Übungen war. Einige der Schüler sagten auch, dass sie froh seien, praktisch mit der deutschen Sprache zu arbeiten, da ihnen die reinen Grammatikstunden nicht gefielen.

Außerdem hatten sie an der Sekundarstufe I fast ausschließlich reinen Grammatikunterricht und seien jetzt froh, Deutsch auch sprechen und anwenden zu können. Besonders zwei Übungen riefen einen, vorher selten erreichten Aktivitätsimpuls bei den Schülern hervor. Dies war zum einen das Speed-Dating und zum anderen das Nachspielen einer Radiosendung, in der einer der Mitschüler ein Verbrecher, war, nach dem gefahndet wurde. Besonders bei der Aufgabe des Speed-Datings warfen die Schüler jegliche Angst vor der deutschen Sprache ab und redeten darauf los. Diese Aufgabe wollten die Schüler sehr gerne wiederholen. Die Schüler gaben mir auch die Rückmeldung, dass es wichtig für sie war, Beispielsätze und bestimmte Vokabeln bei den jeweiligen Aufgaben vorgegeben zu bekommen. Dies hatte jedoch den Nachteil, dass die Schüler sich oft nur auf diese Vorgaben konzentrierten und keine weiteren Wörter benutzten.

Die Einteilung in Gruppen ergab keine Probleme. Entgegen meiner Erwartungen, fragten die Schüler nicht, warum sie gerade in diese Gruppen eingeteilt waren. Der größte Teil der Schüler arbeitete sehr zufriedenstellend in ihren Gruppen. Jedoch empfand ich die Teilung der Gruppe in zwei verschiedenen Räumen an einigen Tagen bei bestimmten Schülern als nicht leistungsfördernd, da diese meiner Meinung nach die Abwesenheit des Lehrers (wenn ich in der jeweiligen anderen Gruppe war) als Anlass zum Surfen im Internet benutzten.

Zum Schluss ist noch der enge Kontakt mit den Schülern durch diese Arbeitsform hervorzuheben. Die Schüler in den Gruppen konnten gezielt ihre Fragen stellen und eine individuelle Hilfestellung vom Lehrer erhalten. Auch wurde damit die Angst abgebaut, vor einer großen Klasse, ihrer Meinung nach ‚dumme‘ Fragen zu stellen. Dies hatte auch damit zu tun, dass ich meine Lehrerrolle sehr aktiv ausüben konnte. Ich hatte die Möglichkeit jeder Gruppe zuzuhören und dieser Verbesserungsvorschläge aufzuzeigen. Darüberhinaus konnte ich auch gezielt mit den Schülern sprechen und ihnen helfen, die im normalen Unterricht zu schüchtern sind um ihre Fragen zu stellen.

## **7. Die Daten**

In diesem Kapitel soll die gewählte Bildergeschichte und die Form der Datengewinnung erläutert werden. Darüberhinaus wird die Realibilität, Validität und Generalisierbarkeit dieser Studie begründet.

### **7.1 Die Bildergeschichte**

Um die Forschungsfrage zu beantworten, sollen die Schüler eine von mir ausgewählte Bildergeschichte nacherzählen. Die Bildergeschichte heißt "Frog, where are you" und handelt von einem Jungen, der seinen Frosch sucht. Dieser hüpft eines Nachts aus seinem Glas und verschwindet im Wald. Der Junge und der Hund suchen den Frosch und begegnen auf dieser Suche unterschiedlichen Situationen, die in der Bildergeschichte dargestellt werden. In 24 Bildern wird diese Geschichte dargestellt, bis die beiden zum Schluss ihren Frosch wiederfinden. Die Bildergeschichte ist im Anhang der Arbeit beigelegt.

### **7.2 Die Datengewinnung**

Jeder Schüler sollte die 24 Bilder der Geschichte "Frog, where are you" nacherzählen. Alle Nacherzählungen wurden von mir als Lehrer auf Tonband aufgenommen. Dies wurde gemacht, um die Auswertung der Tests zu erleichtern. Vor dem Beginn der Serie der Unterrichtseinheiten, wurde ein Pretest durchgeführt. Nach der Durchführung dieser Einheiten innerhalb von sieben Wochen, mußten die Schüler die gleiche Geschichte in einem Posttest noch einmal nacherzählen. Alle Schüler bekamen vor beiden Tests identische Instruktionen. Diese waren folgende:

- Du sollst diese Bildergeschichte („Frog, where are you“) mit deinen eigenen Worten nacherzählen.
- Die Geschichte handelt von einem Jungen, der seinen Frosch sucht. Sein Hund hilft ihm dabei.
- In die Bildergeschichte sind ein paar Vokabeln geschrieben, um einige schwere Wörter (Bienenstock, Eule, Teich, Hirsch, Hirschgeweih, Wühlmaus und Baumstamm) auf Norwegisch zu erklären.

- Wenn Du an einigen Stellen nicht weiter weißt, nimm Dir Zeit und denke nach. Wenn dir nichts einfällt, gehe bitte weiter zum nächsten Bild.
- Du wirst keine Hilfe bekommen im Hinblick auf fehlende Wörter oder Phrasen, wenn Du bei der Nacherzählung der Bildergeschichte steckenbleibst.

### **7.2.1 Die Probanden**

Bei den Probanden handelt es sich um 18 Schüler einer 11. Klasse an der Oberstufe in Notodden, Norwegen. Die Schüler hatten schon seit der 8. Klasse, also 3 Jahre, das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe I. Die 18 Schüler wurden in eine Pilot- und eine Kontrollgruppe eingeteilt. Die Einteilung wurde von mir vorgenommen. Dabei habe ich anhand der Erfahrungen aus meinem Unterricht mit dieser Klasse die Schüler in drei Niveaustufen eingeteilt. In jeder dieser Fertigungsgruppen waren sechs Schüler, das bedeutet drei Paare in jedem Niveau. Um die Schüler dem Niveau nach in gleichen Anteilen auf die beiden Gruppen zu verteilen, kam eine Person dieser drei Paare jeweils in die Pilot- bzw. Kontrollgruppe.

### **7.2.2 Die Checkliste**

Die Daten wurden durch eine von mir erstellte Checkliste nach den Pre- und Posttests erfasst, um diese analysieren zu können. Die Checkliste wurde in drei Themengebiete eingeteilt. Diese sind 'Inhalt' (6 Kriterien), 'Ausdruck' (10 Kriterien) und 'Sprachrichtigkeit' (7 Kriterien). Diese 23 Kriterien sind in eine viergradige Skala eingeteilt. Die möglichen Antworten sind bei den Kategorien nicht einheitlich, sondern wurden abhängig von der jeweiligen Fragestellung definiert.

Bei dem Themengebiet 'Inhalt' geht es unter anderem darum, ob die Schüler alles Wichtige erzählen, ob die Geschichte der Reihe nach erzählt wird und ob die Schülerrepliken inhaltlich angemessen sind im Verhältnis zur Szene.

Bei den Kriterien zum Thema 'Ausdruck' geht es zum Beispiel darum, wie man einen Textzusammenhang (Kohärenz) durch Bindewörter (Adverbien,

Konjunktionen) verstärken kann. Darüberhinaus handelt es sich auch darum, wie man durch den Gebrauch von Satzadverbien und Modalpartikeln eine mündliche Rede sprechsprachlich machen kann. Hintergrund dieser Kriterien ist, dass eine gute Kohärenz und Modalpartikel Merkmale einer flüssigen Rede sind.

In der Kategorie 'Sprachrichtigkeit' geht es um das Auftreten des norwegischen Dialektes in der deutschen Sprache, um die Akzentuierung der Aussage und Fehler bei der Aussprache. Auch ob die Sätze zu Ende geführt werden und ob die Geschichte im angemessenen Tempus erzählt wird, ist Teil dieses Kriteriengebietes.

### **7.3 Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit**

Wichtig ist bei der Beschreibung der Untersuchungssituation auch die Berücksichtigung der Reliabilität und der Validität. Bei der Reliabilität soll geprüft werden ob das Messverfahren exakt ist. Wird also das, was gemessen werden soll, exakt erfasst? Da in meiner Arbeit eventuelle Lernfortschritte (in der mündlichen Kommunikation von Schülern) gemessen werden sollen, ist es nicht möglich z.B. eine Testwiederholung durchzuführen. Um jedoch die Reliabilität zu gewährleisten, wird eine Variable in der Pilotgruppe verändert (Unterrichtsmethoden zur besseren mündlichen Kommunikationsfähigkeit) und die anderen Variablen in der Pilot- und Kontrollgruppe konstant gehalten (Themenwahl und Zeithorizont). Ein eventueller Lernfortschritt kann durch diese Durchführung also nur auf einen gezielteren Kommunikationsunterricht zurückzuführen sein.

Die Validität zeigt, ob das Messverfahren das misst, was es zu messen vorgibt. In meiner Arbeit ist das Messverfahren die Nacherzählung einer Bildergeschichte, in der die gesprochene Alltagssprache verwendet werden soll, was wiederum annähernd als die mündliche Fertigkeit verstanden werden kann, welche ein wichtiges Lernziel im Deutschunterricht ist. Anhand einer Checkliste wird jeder Schüler nach dem Nacherzählen der Bildergeschichte evaluiert. Ein eventueller Lernerfolg kann also bei jedem Schüler (isoliert) anhand von seinen Pre- und Posttestergebnissen gemessen werden.

Ein weiterer Punkt, der beachtet werden muss, ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. In der vorliegenden Arbeit ist damit gemeint, ob andere Lehrer ähnliche

Unterrichtsentwürfe entwickeln können und ähnlich positive oder negative Ergebnisse erzielen. Ein wichtiger Faktor ist hierbei die Auswahl der Versuchspersonen. Diese sind nach Niveaustufen ausgewählt worden (vgl. Kap. 7.2.1). Damit sollte vermieden werden, dass z.B. die, nach ihren Noten im ersten Halbjahr als leistungsstarken Schüler in die Pilotgruppe und als schwächeren Schüler in die Kontrollgruppe kamen. Eine positive Auswertung der Resultate der Untersuchung hätte dann darauf zurückgeführt werden können, dass die Pilotgruppe ihre mündlichen Fertigkeiten verbessert hat, weil sie leistungsstärkere Schüler hatte. Hinzu kommt, dass in den beiden Gruppen ein gleicher Anteil von männlichen und weiblichen Versuchspersonen war. Damit wird der Verdacht ausgeräumt, dass die Ergebnisse geschlechtsspezifisch sein könnten. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse könnte mit der Behauptung angezweifelt werden, dass Mädchen zum Beispiel eine Fremdsprache besser lernen als die Jungen.

Die zeitlichen Gegebenheiten können bei der Generalisierung auch eine Rolle spielen. Wenn ein Lehrer seine Deutschstunden am Ende eines Schultages hat, zum Beispiel von 14 bis 16 Uhr, kann es vorkommen, dass die Schüler müde und unmotiviert sind. Kommunikative Übungen könnten unter diesen Umständen nicht den gleichen Erfolg aufweisen, als wenn man diese in den ersten Stunden eines Schultages durchführt. Desweiteren spielen die örtlichen Gegebenheiten eine Rolle. Hat der Lehrer genug Räume zur Verfügung oder ist der Klassenraum groß genug um die Klasse so aufzuteilen, dass die Schüler Ruhe haben um sich auf ihre Kommunikation mit einem Partner/Gruppe zu konzentrieren?

Aus Gründen der ethischen Rücksicht, erfolgte die Nacherzählung durch die Schüler anonym. Die Schüler wurden im Voraus darüber informiert, dass ihre Antworten anonymisiert wurden.

## 8. Auswertung der Daten

In diesem Kapitel sollen die Daten aus dem Pre- und Posttest ausgewertet werden. Die Nacherzählungen aus diesen beiden Testen wurden auf Tonband aufgenommen. Danach wurden anhand dieser Tonbandaufnahmen die Checklisten für jeden einzelnen Schüler ausgefüllt.

Bei der Auswertung der Daten sind nicht alle Kriterien (Kategorien) der Checkliste berücksichtigt worden. Dies hat damit zu tun, dass die Testergebnisse gezeigt haben, dass nicht alle Unterkategorien gleich wichtig waren. Außerdem hätte ihre Gesamtauswertung einen erheblichen Arbeitsaufwand bedeutet. Somit wurden folgende Unterkategorien der drei Hauptkategorien ausgewertet:

**Inhalt:** 1, 2, 4 und 6

Wird alles Wichtige erzählt? Wird die Geschichte der Reihe nach erzählt? Sind die Schülerrepliken angemessen im Verhältnis zur Szene? Wie ist der inhaltliche Umfang? Produziert der Schüler verständlich? (vgl. Checkliste S. 62)

**Ausdruck:** 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 und 11

Erfolgt der Einsatz des Schülers zeitlich angemessen oder treten lange Pausen auf (wird zusammenhängend gesprochen)? Ist die Aussprache verständlich und deutlich genug? Passen die Wörter zum Inhalt der Geschichte? Redet der Schüler flüssig? Werden Satzadverbien eingesetzt? Werden Modalpartikel benutzt? Ist eine Textkohärenz vorhanden? Bauen die Sätze aufeinander auf, werden Sprünge vermieden, werden Bindewörter eingesetzt? Benutzt der Schüler norwegische oder englische Wörter/Ausdrücke anstelle von deutschen Ausdrücken? (vgl. Checkliste S. 62)

**Sprachrichtigkeit:** 1, 2 und 6.

Hat der Schüler einen norwegischen Dialekt in seiner Aussprache oder ist die Aussprache überwiegend richtig (ist der Klang der Sprachproduktion noch wesentlich durch den Filter der Muttersprache beeinflusst)? Akzentuiert der Schüler im Gespräch damit der Kern der Aussage deutlich wird? Werden die Sätze zu Ende geführt? (vgl. Checkliste S. 64)

Von den 18 Schülern, also 9 Paare in Pilot- und Kontrollgruppe, werden alle 9 Paare ausgewertet. Es werden also 15 Kriterien zu den 18 verschiedenen Schülerproduktionen analysiert.

Der erste Schritt bei der Auswertung ist, dass jeder Schüler in Pilot- und Kontrollgruppe mit sich selber, also Pre- gegen Posttest verglichen wird. Dabei soll

herausgefunden werden, ob der Schüler sich verbessert hat und darauf aufbauend auf welchen Gebieten er besser geworden ist.

Als zweiter Schritt wird jedes Paar gegeneinander, also zum Beispiel Pilot 1 gegen Kontroll 1, verglichen. Ist hierbei ein Trend festzustellen, dass die Pilotpersonen sich mehr verbessert haben als die Kontrollpersonen? Wenn ja, bei welchen Themengebieten?

Im dritten Schritt sollen die Daten der Pilot- und Kontrollgruppe zusammengefasst werden. Haben sich alle verbessert oder nur einige? Zeigen sich bestimmte Gebiete, in denen sich die Gruppe verbessert oder verschlechtert hat?

Zum Schluss der Auswertung soll im vierten Schritt beleuchtet werden, ob die Pilotgruppe Unterschiede aufweist (Besser? Schlechter? Kein Unterschied?) im Verhältnis zur Kontrollgruppe.

Die Auswahl der Gruppenzusammensetzung erfolgte anhand des Leistungsniveaus der Schüler, also ihrer Deutschnoten. Die ersten drei Paare sind, beurteilt nach ihren Noten im Fach Deutsch als Fremdsprache, fachlich schwächer, die zweite Gruppe mit drei Paaren durchschnittlich und die letzten drei Paare fachlich gut. Die Gruppen sind also im Pre- und Posttest die gleichen gewesen.

Die Schüler wurden während der Studie anonymisiert, was bedeutet, dass im folgenden Analyseteil die Probanden mit Pilot 1, Kontroll 1 usw. titulierte und nur in der männlichen Form geschrieben werden. Die Resultate der Auswertung auf dem Analyseschema werden als Anhang beigefügt.

## **Analyse der Daten**

### **Erster Schritt: Individueller Vergleich, Pre- gegen Posttest**

<b>Gruppe 1</b> <b>Niedrige</b> <b>Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Bei zwei der vier Unterkategorien verbessert der Schüler sich. Im Posttest wird alles Wichtige erzählt und die Geschichte wird auch der Reihe nach erzählt. Dies war im	Der Schüler weist keine Progression nach den sieben Wochen mit Unterrichtseinheiten auf. In keiner der untersuchten Kategorien konnte der Proband sich verbessern. Dazu



	Pretest noch nicht ganz der Fall. Bei den Kriterien vier und sechs hatte der Proband die gleichen Ergebnisse im Pre- wie im Posttest.	liegt der Schüler auf einem niedrigen fachlichen Niveau. <b>(Betrifft Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit).</b>
<b><i>Ausdruck</i></b>	Der Proband weist kürzere Pausen im Posttest auf im Gegensatz zum Pretest. Auch redet er flüssig, was im Pretest nur manchmal der Fall war und hat eine bessere Textkohärenz bei seiner Nacherzählung. Den Einsatz von Satzadverbien und Modalpartikeln hat sich bei den beiden Tests nicht unterschieden. Auch bei den anderen Unterkategorien dieses Themengebietes bleibt er auf dem gleichem Niveau.	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.
<b><i>Sprachrichtigkeit</i></b>	Die Aussprache ist weniger vom norwegischen Dialekt geprägt. Bei den anderen beiden Kriterien verändert der Proband sich nicht und liegt auf einem durchschnittlichen Niveau.	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.

<b>Gruppe 2</b> <b>Niedrige</b> <b>Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Bei drei der vier Unterkategorien hat der Schüler sich verbessert. Im Posttest wird alles Wichtige erzählt und auch die Reihenfolge der Geschichte wird eingehalten. Dies war im Pretest noch nicht ganz der Fall. Auch die Schülerrepliken sind angemessener als im ersten Test. Beim sechsten Kriterium hatte der Proband die gleichen Ergebnisse in beiden Tests.	Der Proband hat keine Progression zwischen Pre- und Posttest. Fachlich liegt der Schüler auf einem sehr niedrigen Niveau. <b>(Betrifft Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit).</b>
<b><i>Ausdruck</i></b>	Der Proband hat sein (durchschnittliches) Niveau bei den meisten Kriterien beibehalten. Nur bei der	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.

	Flüssigkeit des Sprechens und bei der Textkohärenz hat er sich verbessert und wies eine flüssige und zusammenhängende Sprache auf.	
<b><i>Sprachrichtigkeit</i></b>	Der Proband hat, im Gegensatz zum Pretest, im Posttest die Sätze überwiegend zu Ende geführt. Bei der Akzentuierung und dem Dialekt ist er auf einem gleichen, durchschnittlichen Niveau geblieben.	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.

<b>Gruppe 3</b> <b>Niedrige</b> <b>Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Der Proband verbessert sich, bis auf die Unterkategorie Vier, bei allen Anderen. Bei dem vierten Kriterium behält er seinen Wert aus dem Pretest.	Bei allen Kriterien dieses Themengebietes konnte der Schüler sich auf ein höheres Niveau verbessern.
<b><i>Ausdruck</i></b>	Auch hier zeigt der Schüler eine bessere Leistung im Posttest gegenüber dem Pretest. In sechs von acht Kriterien schneidet er besser ab. Nur bei dem Einsatz von Satzadverbien und Modalpartikeln kann er sich nicht verbessern.	Der Einsatz des Probanden erfolgt zeitlich angemessen, was bedeutet dass er kürzere Pausen macht beim Sprechen. Der Schüler benutzt im Posttest auch weniger norwegische oder englische Ausdrücke als im Pretest. Bei den anderen Kriterien kann er sich nicht verbessern.
<b><i>Sprachrichtigkeit</i></b>	Der Schüler ist in beiden Tests auf einem gleichbleibenden, mittelmäßigen bis niedrigem Niveau.	Der norwegische Akzent des Probanden ist etwas weniger geworden, ansonsten hält er sich in beiden Tests auf einem kontinuierlichen durchschnittlichen Niveau. Bei diesem Schüler, der im Gegensatz zu den bisherigen Schülern in der Kontrollgruppe besser im Posttest vs. Pretest abgeschlossen hat, möchte ich Folgendes hinzufügen: Nach dem Pretest habe ich diesen Schüler gelobt und ihm gesagt, dass seine Nacherzählung sich sehr verbessert hat. Daraufhin erzählte er mir, dass er vor

		<p>einigen Wochen auf einem Handballturnier in Dänemark war und dort mit Mädchen von einem deutschen Verein in Kontakt gekommen ist (und mit diesen immer noch über Facebook in Kontakt steht). Da er der Einzige in seiner Mannschaft war der Deutsch konnte, musste er sprechen. Dabei hat er nach seinen eigenen Aussagen einiges gelernt und ist mutiger ge-worden die deutsche Sprache zu sprechen.</p>
--	--	--

<b>Gruppe 4</b> <b>Mittlerer</b> <b>Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Bei der Hälfte der analysierten Kriterien konnte der Proband sich verbessern. Vor allem die Schülerrepliken sind im Post-test ‚durchaus angemessen‘ während diese im Pretest noch nur zum Teil angemessen wa-ren.	Der Schüler weist keine Progression zwischen Pre- und Posttest auf. Fachlich liegt der Schüler auf einem niedrigen Niveau. <b>(Betrifft Inhalt, Aus-druck und Sprachrichtigkeit).</b>
<b><i>Ausdruck</i></b>	Der Schüler redet nach den sieben Wochen mit Unterrichts-einheiten flüssiger und die Wörter passen auch besser zum Inhalt der Geschichte. Bei keinem der Kriterien hat der Proband sich verschlechtert, jedoch liegt er bei der Anwen-dung von Satzadverbien und Modalpartikeln auf dem schlechtesten Skalenniveau.	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.
<b><i>Sprachrichtig-keit</i></b>	Die Sätze werden im Posttest zu Ende geführt. Dazu akzentuiert der Schüler auch besser um den Kern der Aus-sage deutlich zu machen.	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.

<b>Gruppe 5</b> <b>Mittlerer</b> <b>Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Bei dem Probanden ist keine Verbesserung zwischen Pre- und Posttest zu erkennen. Fachlich befindet sich der Schüler auf einem niedrigen Niveau. <b>(Betrifft Inhalt, Aus-druck und Sprachrichtigkeit).</b>	Der Schüler hat einen Fortschritt gemacht, bezüglich der Reihenfolge des Erzählten und dem Nennen der wichtigen Elemente der Geschichte. Bei den beiden anderen Kriterien hat er seine Fähigkeit nicht verändert.
<b><i>Ausdruck</i></b>	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Pilotgruppe.	Die Testperson macht kürzere Pausen, benutzt nur noch einige norwegische oder englische Wörter und weist an einigen Stellen in der Erzählung eine Textkohärenz auf. Bei den anderen Kriterien verändert sich sein Können nicht.
<b><i>Sprachrichtig-keit</i></b>	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Pilotgruppe.	Bei der Sprachrichtigkeit hat der Schüler sich nicht verbessert oder verschlechtert. Im Durchschnitt weist er ein mittleres Niveau auf.

<b>Gruppe 6</b> <b>Mittlerer</b> <b>Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Die Testperson erzählt noch nicht alles Wichtige in beiden Tests, erzählt im Posttest die Geschichte jedoch der Reihe nach, hat angemessene Schülerrepliken und produziert ganze Sätze (mit jedoch noch falscher Wortreihenfolge). Bei drei von vier Kriterien verbessert sich der Schüler also.	Bei 50% der Kriterien verbessert sich der Proband und bei den anderen 50% verändern sich die Fertigkeiten des Probanden nicht.
<b><i>Ausdruck</i></b>	Der Proband redet im Posttest flüssiger als im Pretest. Dazu ist auch häufig eine Textkohärenz vorhanden. Positiv ist auch, dass der Schüler im zweiten Test weniger norwegische oder englische Wörter gebraucht. Die	Keine Veränderung. Der Schüler befindet sich auf einem mittelmäßigen bis gutem Niveau. <b>(Betrifft Aus-druck und Sprachrichtigkeit).</b>

	fünf anderen Kriterien in dieser Unterkategorie weisen keinen Unterschied zwischen den beiden Tests auf.	
<b><i>Sprachrichtigkeit</i></b>	Bei zwei von drei Kriterien verbessert sich der Schüler. Nur bei der Akzentuierung treten keine Fortschritte auf.	Siehe Kommentare unter ‚Ausdruck‘ in der Kontrollgruppe.

<b>Gruppe 7</b> <b>Hohe Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Bei allen Kriterien zum Thema ‚Inhalt‘ hat der Proband eine Verbesserung vom Pre- zum Posttest vorgewiesen. Bei Kriterium Vier hat der Schüler sogar eine Verbesserung um zwei Skalaeinheiten erreicht, von ‚zum Teil angemessen‘ zu ‚durchaus angemessen‘.	Bei den ersten beiden Kriterien verbessert der Schüler sich. Dies bedeutet, dass er im Posttest alles wichtige über die Geschichte erzählt und diese auch in der richtigen Reihenfolge wiedergibt. Bei den Unterkategorien drei und vier verbessert er sich nicht, liegt aber dabei auf einem guten Fertigniveau.
<b><i>Ausdruck</i></b>	Auch in diesem Bereich hat die Testperson in allen bis auf zwei Unterkategorien, der Einsatz von Modalpartikeln und Satzadverbien, ein höheres Niveau erreicht.	Der Schüler schafft es im Posttest flüssiger zu reden und die Textkohärenz zu verbessern (Kriterien fünf und acht). Die anderen Unterkategorien in diesem Themenbereich hält er in Pre- und Posttest auf einem konstanten Niveau.
<b><i>Sprachrichtigkeit</i></b>	Bei zwei von drei Unterkategorien verbesserte sich der Schüler. Nur bei dem Kriterium ob die Testperson einen norwegischen Dialekt hat, konnte sie sich nicht verbessern.	Auch bei der Sprachrichtigkeit hat er die gleichen Ergebnisse in beiden Tests.

<b>Gruppe 8</b> <b>Hohe Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b><i>Inhalt</i></b>	Bis auf Kriterium sechs, in der die	Der Schüler weist keinen progressiven

	Testperson jeweils ‚Ganze Sätze, aber mit falscher Wortreihenfolge‘ produziert, verbessert der Schüler seine Elemente in der Nacherzählung.	Fortschritt zwischen Pre- und Posttest auf. Fachlich liegt der Schüler auf einem mittelmäßigem bis gutem Niveau. <b>(Betrifft Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit).</b>
<b>Ausdruck</b>	Auch in diesem Bereich kann der Schüler überwiegend auf bessere Resultate im Posttest verweisen. Nur die Fertigkeit keine Pausen bei der Nach-erzählung zu haben, kann er nicht aufweisen. In Pre- und Posttest muss er kurze Pausen machen. Darüber hinaus hat er auch Probleme bei der Anwen-dung der Satzadverbien und Modalpartikel.	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.
<b>Sprachrichtig-keit</b>	Bei zwei von drei Kriterien erreichte die Testperson einen Fortschritt. Nur bei Kriterium eins muss sie sich mit den gleichen Ergebnissen wie im Pretest zufrieden stellen.	Siehe Kommentare unter ‚Inhalt‘ in der Kontrollgruppe.

<b>Gruppe 9</b> <b>Hohe</b> <b>Leistungsstufe</b>	<b>Pilot</b>	<b>Kontroll</b>
<b>Inhalt</b>	Der Proband erreicht in beiden Tests das höchste Skalen-niveau, eine Verbesse-rung vom Pre- zum Posttest war des-halb nicht möglich.	Der Schüler hat ein gutes Niveau hinsichtlich seiner Resultate in den beiden Tests. Er verbessert sich bei der Einhaltung der Reihenfolge der Geschichte im Posttest. Bei den anderen Kriterien behält er sein Niveau vom Pretest.
<b>Ausdruck</b>	Auch in diesem Themengebiet erreicht die Testperson sehr gute Resultate. Bei dem Gebrauch von Satzadverbien und Modalpartikeln tut sich der Schüler jedoch schwer und kann diese Bereiche auch nicht im Posttest verbessern. Der Proband verbessert sich jedoch auf den Gebieten Textkohärenz und	Auf den Gebieten ‚flüssig sprechen‘ und ‚Textkohärenz‘ entwickelt der Schüler seine Fertigkeiten auf ein höheres Niveau. Bei den restlichen Kriterien ist keine Entwicklung zu erkennen.

	Vermeidung von en-glischen und norwegischen Wörtern.	
<b><i>Sprachrichtigkeit</i></b>	Der Schüler verbessert sich zwischen den beiden Tests auf den Gebieten ‚Dialekt‘ und ‚Akzentuierung‘ und erreicht damit im Posttest in allen drei Hauptkategorien das höchste Niveau.	Der Proband zeigt keine Veränderungen zwischen Pre- und Posttest.

## **Zweiter Schritt: Paarvergleich, Pilot- gegen Kontrollgruppe**

### **- Paar 1 (niedrige Leistungsstufe) :**

Der Schüler der Pilotgruppe weist bei mehreren Themen eine Verbesserung zwischen Pre- und Posttest auf. Der Proband der Kontrollgruppe dagegen, kann sich in keiner der untersuchten Kategorien verbessern. Die Testperson der Pilotgruppe verbessert sich vor allem im Thema Inhalt und Ausdruck. Beim Letzteren treten kürzere Pausen auf, der Schüler spricht flüssiger und hat eine bessere Textkohärenz. Der Einsatz von Modalpartikeln und Satzadverbien verbessert sich nicht.

### **- Paar 2 (niedrige Leistungsstufe):**

Der Kontrollschüler hat ein sehr niedriges fachliches Fertigniveau und kann dies im Posttest auch nicht verbessern. Der Proband der Pilotgruppe dagegen, verbessert sich bei einigen Punkten jedes Themenbereiches. Diese sind zum Beispiel. Alles Wichtige wird erzählt, die Reihenfolge wird eingehalten, angemessenere Schülerrepliken, flüssigeres sprechen und bessere Textkohärenz. Auch hier werden die Modalpartikel und Satzadverbien nicht benutzt.

### **- Paar 3 (niedrige Leistungsstufe):**

Im Themengebiet ‚Sprachrichtigkeit‘ verbessern sich beide Testpersonen nicht erwähnenswert. Beim Thema ‚Inhalt‘ können sich beide bei fast allen Kriterien verbessern. Bei dem Gebiet ‚Ausdruck‘, verbessert sich der Proband der Pilotgruppe bei sechs von acht, die Testperson der Kontrollgruppe bei nur zwei von

acht Kriterien. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Schüler der Pilotgruppe eine höhere Lernkurve erreicht hat.

**- Paar 4 (mittlere Leistungsstufe):**

Auch in diesem Paar weist der Schüler der Kontrollgruppe keine Fortschritt hinsichtlich der Kriterien der Themengebiete auf. Die Testperson der Pilotgruppe dagegen, verbessert sich bei der Hälfte der 15 Kriterien. Das der Schüler flüssiger redet ist eine der Verbesserungen. Die Anwendung von Satzadverbien und Modalpartikeln liegt bei Beiden jedoch auf dem schlechtesten Skalenniveau.

**- Paar 5 (mittlere Leistungsstufe):**

Paar 5 weist eine andere Konstellation der Fertigkeiten auf. Hier ist es der Schüler der Pilotgruppe der keine Verbesserung zwischen Pre- und Posttest aufweist. Dieser befindet sich auf einem fachlich niedrigen Niveau, während sich der Schüler der Kontrollgruppe auf einem mittelmäßigen Wissensstand befindet. Bei den Thema ‚Inhalt‘ und ‚Ausdruck‘ kann der Proband sich bei einigen Kriterien verbessern, während bei der ‚Sprachrichtigkeit‘ kein Fortschritt erkennbar ist.

**- Paar 6 (mittlere Leistungsstufe):**

In diesem Paar hat der Schüler der Pilotgruppe einen höheren Lernzuwachs als der der Kontrollgruppe. Die Geschichte wird unter Anderem der Reihe nach erzählt, die Schülerrepliken sind angemessen, ganze Sätze werden produziert, eine flüssigere Rede ist vorhanden und die Textkohärenz ist gestärkt worden. Der Kontrollschüler kann sich nur bei zwei Unterkategorien zum Thema ‚Inhalt‘ verbessern, ansonsten treten keine Fortschritte auf.

**- Paar 7 (hohe Leistungsstufe):**

Die Person der Pilotgruppe konnte sich bei der Nacherzählung im Posttest stark verbessern. Beim Thema ‚Inhalt‘ konnte sich der Schüler bei allen Kriterien steigern, bei einem Kriterium konnte er sich sogar um zwei Skaleneinheiten verbessern. Bei beiden Schülern konnte der Gebrauch von Modalpartikeln und



Satzadverbien in keinem der Tests nachgewiesen werden. Der Schüler der Kontrollgruppe konnte nur bei einigen Kriterien seine Fertigkeiten erhöhen, zum Beispiel die Wiedergabe der Geschichte in der richtigen Reihenfolge und eine bessere Textkohärenz.

**- Paar 8 (hohe Leistungsstufe):**

Der Kontrollschüler weist ein mittleres bis gutes fachliches Niveau auf, kann sich jedoch in keinem der Themengebiete verbessern. Der Schüler der Pilotgruppe dagegen, hat in der Mehrzahl der Kriterien einen Fortschritt gemacht. Die Anwendung der Satzadverbien und Modalpartikel bereitet beiden Schülern Probleme.

**- Paar 9 (hohe Leistungsstufe):**

Beide Probanden liegen auf einem fachlich hohen Niveau. Der Schüler der Pilotgruppe erreicht im Posttest sogar den Höchstwert bei allen untersuchten Kategorien (den Modalpartikeln und Satzadverbien ausgenommen). Der Schüler der Kontrollgruppe dagegen, kann sich nur auf wenigen Gebieten verbessern, welches zum Beispiel bei den Kategorien „flüssiges Sprechen“ und „gelungene Textkohärenz“ der Fall ist.

### **Dritter Schritt: Zusammenfassende Analyse Pilot- und Kontrollgruppe**

**- Pilotgruppe – 9 Probanden:**

Zusammenfassend kann man feststellen, dass nur ein Schüler der Pilotgruppe (Pilot 5) sich nicht vom Pre- zum Posttest verbessert. Alle anderen Probanden verbessern sich im Posttest in mindestens sechs Kriterien der Checkliste. Ausnahme ist hier der Proband Pilot 9, der sich nur in vier Punkten verbessert, weil er in allen anderen Kategorien schon das höchste Niveau erreicht hat. Die Zunahme an Fertigkeiten wurde zum größten Teil in folgenden thematischen Kriterien erreicht:

- alles Wichtige wird erzählt
- die Geschichte wird der Reihe nach wiedergegeben

- die Schülerrepliken sind inhaltlich angemessen im Verhältnis zur Szene
- der Einsatz des Schülers erfolgt zeitlich angemessen
- der Schüler redet flüssig
- die Textkohärenz ist gelungen
- Verminderung der Benutzung von norwegischen oder englischen Wörtern
- die Sätze werden zu Ende geführt.

Als durchgängiges Problem in der Pilotgruppe zeigte sich die Verwendung von Modalpartikeln und Satzadverbien.

#### **- Kontrollgruppe – 9 Probanden:**

Wie schon in der Pilotgruppe analysiert, haben auch die Kontrollschüler Probleme mit der Anwendung von Modalpartikeln und Satzadverbien. In den anderen Kriterien der Checkliste, können sich nur drei Schüler nennenswert verbessern. Eine Testperson verbessert sich in sieben Kriterien (Kontroll 3), eine in fünf Kriterien (Kontroll 5) und eine in vier Kriterien (Kontroll 7). Die restlichen sechs Teilnehmer verbessern sich in maximal drei Kriterien (vier von ihnen bleiben sogar bei jedem Kriterium mit dem gleichen Ergebnis im Pre- sowie im Posttest stehen). Der Zuwachs an Fertigkeiten in der Kontrollgruppe ist anhand dieser Ergebnisse als gering zu betrachten. Die Kategorien in denen die Kontrollgruppe sich am meisten verbessert hat, sind:

- Die Geschichte wird der Reihe nach wiedergegeben (4 Probanden).
- Alles Wichtige wird erzählt (3 Probanden).
- Eine Textkohärenz ist vorhanden (3 Probanden).

Diese Zahlen legen deutlich nahe, dass kein entscheidender Lerneffekt unter den Kontrollschülern eingetreten ist.

#### **Vierter Schritt: Analyse der Unterschiede Pilot- gegen Kontrollgruppe**

Anhand der zusammenfassenden Analyse der beiden Gruppen im dritten Schritt der Auswertung zeigt sich nach der verwendeten Checkliste, dass die Pilotgruppe erheblich größere Fortschritte gemacht hat, als die Kontrollgruppe. In der folgenden

Gegenüberstellung sind die Kategorien enthalten, bei denen die Pilotgruppe auffallend besser abschneidet:

- die Schülerrepliken sind inhaltlich angemessen im Verhältnis zur Szene
- der Schüler redet flüssig
- die Textkohärenz ist gelungen
- Verminderung der Benutzung von norwegischen oder englischen Wörtern
- die Sätze werden zu Ende geführt.

Gleich in beiden Gruppen ist, dass sie Probleme bei der Benutzung und Anwendung der Modalpartikel und Satzadverbien haben.

Interessant ist auch die Tatsache, dass beide Gruppen die höchste Anzahl an Verbesserungen bei den beiden Unterkategorien „Der Schüler redet flüssig“ und „Eine Textkohärenz ist vorhanden“ aufweisen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass durch den Fokus auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit in den Unterrichtseinheiten der sieben Wochen, die Angst vor dem Sprechen abgebaut wurde und ein kontinuierliches Feedback in der Pilotgruppe die Schüler motiviert hat zu sprechen.

## **9. Schülerbewertungen der didaktisch-methodischen**

### **Herangehensweise**

Um eine Rückmeldung zu bekommen, wie die Schüler die didaktisch-methodische Herangehensweise empfanden, sollten diese nach den durchgeführten Unterrichtseinheiten und dem Posttest, einen Fragebogen ausfüllen. Dieser war aufgegliedert in:

- a) Fünf Behauptungen, welche die Schüler nach einer 6-gradigen Skala beantworten sollten. Auf dieser Skala bedeutet die „Bewertung 1“ dass der Schüler der Behauptung überhaupt nicht zustimmt. Die „Bewertung 6“ dagegen drückt aus, dass der Schüler mit der Behauptung völlig übereinstimmt. Um den Schülern die Beantwortung einfacher zu machen, wurde der Fragebogen in die norwegische Sprache übersetzt. Dieser ist im Anhang zu finden.

Die fünf Behauptungen waren folgende:

1. Die Arbeitsaufgaben über die mündlichen Fertigkeiten im Fach Deutsch sind leicht gewesen.
  2. Die Zeit, in der wir mit den Aufgaben gearbeitet haben, war ausreichend.
  3. Der Inhalt der Aufgaben, mit denen wir gearbeitet haben, war interessant.
  4. Das wir in zwei Gruppen aufgeteilt waren, war sehr gut.
  5. Ich bin viel besser darin geworden, Deutsch zu sprechen, durch die Art und Weise wie wir gearbeitet haben.
- b) 5 offene Fragen, welche wie folgt waren:, die der sehr gut gefallen haben?
6. Gab es etwas, was dir nicht so gut gefallen hat?
  7. Kannst Du beschreiben, auf welchen Gebieten Du besser geworden bist durch die Art und Weise wie wir gearbeitet haben?
  8. Wenn ich das nächstmal diese Übungen mit einer Klasse durchführe, was könnte ich besser machen?
  9. Möchtest Du etwas anführen, was bisher noch nicht gesagt wurde?

Bei den unter a) beschriebenen Behauptungen waren die Antworten zum überwiegenden Teil im Skalenbereich 3-5 angesiedelt. 80 von möglichen 108 Antworten, 74 Prozent, waren in diesem Bereich zu finden. Dies ist als positiv anzusehen. Bei der Frage nach dem Schwierigkeitsgrad, erste Frage, haben 12 der 18 Schüler mit der Skalanote drei geantwortet. Daraus lässt sich schließen, dass der Schwierigkeitsgrad für die meisten der Schüler gut gepasst hat und dass dieser nicht viel schwieriger oder leichter sein sollte.

Bei der Beurteilung des zeitlichen Aspektes, haben sechs Schüler eine vier auf der Skala und 10 von ihnen eine Fünf vergeben. 89 Prozent der Schüler war dementsprechend zufrieden mit dem Zeithorizont, der für die Unterrichtseinheiten zur Verbesserung der mündlichen Kommunikation gewählt wurde. Nur 11 Prozent, also 2 Schüler, geben einen schlechteren Wert als Vier an.

Auf die Frage, ob der Inhalt der Unterrichtseinheiten interessant war, antworteten 11 der Befragten mit einer Vier auf der Skala und 5 sogar mit einer Fünf. Nur zwei

Schüler vergaben hier eine Zwei. Hieraus kann man schließen, dass der Großteil der Klasse die behandelten Themen interessant fand.

Bei der Behauptung, in der die Schüler ihre Meinung abgeben sollten, ob es ihnen gefallen hat, dass sie in zwei Gruppen eingeteilt waren, waren die Antworten vor allem im positiven Bereich zu finden. Nur drei der Schüler haben angegeben, dass sie die Teilung der Klasse nicht unbedingt so gut fanden (Skalabereich 1 und 2). Der Rest der Schüler fand die Teilung der Klasse eher positiv. 7 Schüler gaben hierbei eine Fünf im Skalenbereich ab.

Positiv fiel auch die Bewertung der letzten Behauptung aus. Diese sollte herausfinden, ob die Schüler von sich selber behaupten, dass sie besser geworden sind, die deutsche Sprache zu sprechen, durch die Art und Weise, wie wir in den sieben Wochen gearbeitet haben. 7 Personen gaben eine Drei, 7 Schüler eine Vier und 4 Befragte sogar eine Fünf in dem Skalenbereich ab. Dies ist ein zufriedenstellendes Ergebnis, da die Schüler meinen, dass sie die Fremdsprache Deutsch besser beherrschen. Dies kann auch die Motivation und die Sicherheit im Umgang mit der deutschen Sprache steigern. Interessant ist hierbei jedoch, dass in dem Kontrollverfahren dieser Studie keine Verbesserungen nachgewiesen werden konnten, die Schüler jedoch angeben, die deutsche Sprache nach den durchgeführten Unterrichtseinheiten besser zu beherrschen. Auf diesen Sachverhalt wird in Kapitel 10, unter dem Punkt 'Beantwortung der dritten Forschungsfrage' näher eingegangen.

Der positive Trend bei der Auswertung der fünf gestellten Behauptungen, setzt sich auch bei den offenen Fragen wieder. Im Folgenden werden einige Aussagen zu den jeweiligen Fragen dargestellt (übersetzt ins Deutsche):

### ***Frage 6***

- Die Geschichte um den Frosch war gut, da wir da viel reden mußten.
- Ich fand die Geschichte mit dem Frosch lustig und lehrreich.
- Obwohl die Nacherzählung der Froschgeschichte meiner Meinung nach ziemlich schwierig war, so war dies jedoch die Aufgabe, in der ich am meisten gelernt habe.
- Man sollte mehr solche lustigen Aufgaben haben wie die mit dem Date.
- Gute Variation mit verschiedenen mündlichen Aufgaben.

- Die Aufgaben mit dem Date und die mit der Beschreibung eines Diebes bei Ica fand ich sehr gut. Auch die Nacherzählung der Geschichte mit dem Frosch fand ich gut.
- Ich fand es gut, dass Du wolltest, dass wir uns die Sprache lernen und nicht nur Regeln, die wir auf einem Blatt bearbeiten sollen.
- Die 'Date' Aufgabe und die Geschichte zum Nacherzählen waren gut.
- Die Nacherzählung mit dem Frosch war sehr lehrreich.
- Ich fand die Planung deiner Unterrichtseinheiten sehr gut. Ich finde es wichtiger die deutsche Sprache zu sprechen, als die ganze Zeit nur Grammatik zu sprechen.

### ***Frage 7***

- Einige Aufgaben waren schwer, da ich Probleme hatte darauf zu kommen was ich sagen sollte.
- Ich fand die gesamten Unterrichtseinheiten als Einheit gut.
- Ich fand es nicht notwendig, dass wir in zwei Gruppen aufgeteilt waren.
- Vielleicht zuviele Schüler in den beiden Gruppen.
- Nein (wurde neun Mal als Antwort gegeben).

### ***Frage 8***

- Ich finde, dass ich mich verbessert habe, Sätze mit Wörtern zu füllen, wenn ich festsitze und nicht weiss was ich sagen soll.
- Zu sprechen.
- Ich bin besser geworden, Deutsch zu sprechen.
- Ich meine, dass ich besser darin geworden bin, Deutsche Texte zu verstehen. Ich verstehe mehr Wörter und dies hilft mir auch, Sätze auf eine bessere Art und Weise zusammenzusetzen.
- Deutsch mündlich.
- Sätze zusammen zu setzen.
- Ich habe mehrere deutsche Wörter gelernt.
- Bin besser geworden zu sprechen und nicht nur steife Dialoge aus einem Lehrbuch. Wir mußten nämlich unsere eigenen Sätze selber "komponieren".
- Ich kann jetzt besser Deutsch sprechen.

- Lernete mehr Wörter und auch diese in Gesprächen zu gebrauchen.

### ***Frage 9***

- Aufteilung der Klasse in noch kleinere Gruppen, damit wir Schüler noch mehr reden können.
- Die Übungen sollten mit normalem Wörterbuch und auf Papier gemacht werden, unsere Computer können manchmal zu viel helfen.
- Sicherstellen, dass die Schüler die Aufgabe komplett verstanden haben bevor sie anfangen zu arbeiten.
- Ich fand es gut und mir fällt nichts ein, was Du besser machen könntest.
- Nichts.

### ***Frage 10***

- Keiner der Schüler wollte etwas dazufügen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schüler die Unterrichtseinheiten zur Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit als positiv und lehrreich bewerten. Für mich persönlich und meine Aufgaben als Deutschlehrer sind dies wertvolle Informationen im Hinblick auf zukünftige Unterrichtseinheiten.

## **10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

Das Ziel dieser Arbeit war es, durch die Anwendung bestimmter didaktischer Prinzipien im Fremdsprachenunterricht, die in den Lehrplänen geforderten kommunikativen Lernziele zu erreichen.

Als Kontrollverfahren, um festzustellen, ob die didaktischen Prinzipien erfolgreich waren, wurde die Nacherzählung einer Bildergeschichte in einem Pre- und Posttest gewählt. Die Schüler wurden dabei in eine Pilot- und Kontrollgruppe eingeteilt.

### ***Beantwortung der 1. Forschungsfrage:***

Die Analyse der Daten zeigte, dass in beiden Untersuchungsgruppen Lernfortschritte vorhanden sind. Am grössten sind diese jedoch bei den Pilotschülern. Bei den Schülern der Kontrollgruppe konnten sich, im Gegensatz zur Pilotgruppe, nur drei von neun Schülern nennenswert verbessern im Hinblick auf ihre kommunikativen Lernziele. Der Rest scheint sich trotz der verstärkten Mündlichkeit auf etwa dem gleichen Niveau wie beim Pretest zu befinden.

Es muss an dieser Stelle jedoch auch angeführt werden, dass beide Gruppen Probleme bei der Benutzung und Anwendung der Modalpartikel und Satzadverbien hatten. Dies hat die Schüler der Pilotgruppe jedoch nicht davon abgehalten, eine bessere Textkohärenz vorzuweisen und flüssiger zu sprechen, als die Schüler der Kontrollgruppe.

Der Lernfortschritt in beiden Gruppen kann darin begründet liegen, dass die Aufgaben in den Unterrichtseinheiten einen hohen authentischen Bezug hatten, die Arbeitsschritte strukturiert vorgegeben wurden und eine hohe Aktivität seitens der Schüler gefordert wurde. Warum die Schüler der Pilotgruppe einen stärkeren Lernfortschritt hatten als die Schüler der Kontrollgruppe, wird bei der Beantwortung der 2. Forschungsfrage dargestellt.

### ***Beantwortung der 2. Forschungsfrage:***

Anhand der ausgewerteten Daten läßt sich ein deutlicher Lernvorsprung der Pilotgruppe gegenüber der Kontrollgruppe feststellen. In der Pilotgruppe haben alle ausser einem Probanden im Posttest im Vergleich zum Pretest deutlich besser abgeschnitten, d.h. in mindestens sechs Kategorien der Checkliste. Hervorzuheben sind hier vor allem: „Der Schüler redet flüssig“ und „die Textkohärenz ist



gelingen“. Dies scheint zu bedeuten, dass die Pilotschüler einen Lernerfolg hinsichtlich der kommunikativen Fertigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache erreicht haben.

Der Zuwachs an Fertigkeiten in der Kontrollgruppe ist jedoch als gering zu betrachten (vgl. Kapitel 8, dritter Schritt: Zusammenfassende Analyse Kontrollgruppe).

Anhand der gewonnenen Ergebnisse lässt sich die These aufstellen, dass die Unterrichtseinheiten in der Pilotgruppe die Fähigkeit der mündlichen Kommunikation gesteigert haben. Dies kann darin begründet liegen, dass die Schüler ein konsequentes Feedback vom Lehrer erhalten haben und das vorbereitende Übungen in dieser Gruppe durchgeführt wurden.

Es hat sich aber auch gezeigt, dass hinsichtlich der Elemente des Ausdrucks, wie zum Beispiel Modalpartikel und Satzadverbien, noch ein Verbesserungspotential möglich ist. Ein Grund für den schlechten Ausfall der Ergebnisse hinsichtlich dieser Kriterien kann sein, dass der Durchführungszeitraum zu kurz gewesen ist.

### ***Beantwortung der 3. Forschungsfrage:***

Neben den Resultaten der Tests sind auch die Meinungen der Schüler über die durchgeführten Unterrichtseinheiten hinsichtlich zukünftiger Unterrichtsplanungen wichtig. Die Auswertung des Fragebogens zeigt, dass die Schüler mit dem Schwierigkeitsgrad, dem zeitlichen Horizont, dem Inhalt und der Teilung in zwei Gruppen zufrieden waren. Der Großteil der Schüler gab sogar an, die deutsche Sprache nach diesen Unterrichtseinheiten besser zu beherrschen. Diese Aussage der Schüler steht im Kontrast zu den Ergebnissen aus dem Pre- und Posttest. In den Tests wurde nämlich deutlich, dass viele Kontrollschüler keinen guten Lernertrag und nur wenig Fortschritte erzielen konnten (vgl. Kapitel 9). Diese falsche Beurteilung der Schüler über ihr eigenes Leistungsvermögen kann verschiedene Gründe haben. Es könnte zum Beispiel damit zusammenhängen, dass wir Menschen dazu tendieren unsere Leistungen zu verbessern wenn wir bewußt an einem Experiment teilnehmen. Dieses Phänomen wird Halo Effekt genannt. Wenn jemanden also besondere Beobachtung geschenkt wird, empfindet dieser oft etwas positives, was wiederum als Lernfortschritt gedeutet werden kann. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Schüler verminderte mündliche Sprachangst mit erhöhtem Leistungsvermögen verwechseln. Eine letzte mögliche Ursache wäre, dass sie sich tatsächlich verbessert

haben, der Test dies aber nicht zu messen vermag. Wenn dies der Fall sein sollte, könnte die Frage gestellt werden, ob die Validität nicht hoch genug ist.

Durch die Ergebnisse der Kontrollverfahren und die Rückmeldungen der Schüler kann die Form und der Inhalt der Durchführung der Unterrichtseinheiten als erfolgreich im Hinblick auf die Verbesserung der mündlichen Kommunikation im Fach Deutsch als Fremdsprache angesehen werden. Da es in der didaktischen Praxis des Fremdsprachenunterrichtes noch nicht genug Anweisungen für eine erfolgreiche Einübung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit gibt, sollte Wert gelegt werden auf vorbereitende Übungen, Aufgaben mit hoher Authentizität, Struktur der Arbeitsschritte, hohe Schüleraktivität und konsequentem Feedback an die Schüler.

## Literaturverzeichnis

**Borgwardt, Ulf/Enter, Hans/Fretwurst, Peter/Walz (Hg.) (1993):** *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. München, 118-130.

**Edmondson, Willis/House, Juliane (2000):** *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke, 3. Auflage, 114-117.

**Geißner, Hellmut (1992):** Deutsch als Fremdkommunikation am Beispiel mündlicher rhetorischer Kommunikation. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 242-268.

**Hannig, Christel (1978):** Mündliche Kommunikation in der Primarstufe. In: Popp, 41-69. In: Bartnitzky, Horst, *Sprachunterricht heute*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 7. Auflage, 25.

**Hernig, Marcus (2005):** *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden, 141-146.

**Heyd, Gertraude (1997):** *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*. Tübingen, 150-154.

**Hüllen, Werner (1998):** Sprachliches Curriculum, In: Jung, Udo, O., H. (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt/Main, Band.2, 508-513.

**Haukås, Åste (2011):** Frequenz, Transfer und / oder Grammatikunterricht?, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 63.

**Klippert, Heinz (2000):** Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim und Basel, 11.

**Lightbown, Patsy (1998):** The importance of timing in focus on form, In: Kap. 9 in Doughty&Williams (Hg.) Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 177-196.

**Long, Michael H. (1997):** Focus on Form in Task-Based Language Teaching. S. 1-18. <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

**Nieweiler, Andreas (2002):** Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht, Fremdsprachlicher Unterricht – Französisch?, Heft 55, 2002, 4-12. In: Wolf, Dieter (2000), Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch, Heft 47, 11-16.

**Mayer, Mercer (1969):** Bildergeschichte „Frog where are you“. <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/frog.pdf>

**Pauels, Wolfgang (2003):** Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 302-305.

**Schiffler, Ludger (1980):** Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart. Klett. 9.

**Sheen, Ron (2003):** Focus on Form – a myth in the making? *ELT Journal*. Vol. 75/3, 2003, 225-233.

**Wolf, Dieter (2000):** Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, Heft 47, 11-16.

**Lehrplan für Fremdsprachen (Læreplan for fremmedspråk):**

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914>

**Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001:**

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>

[http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ.\\_Referenzrahmen\\_Deutsch.pdf](http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ._Referenzrahmen_Deutsch.pdf)

(**Bose & Schwarze 2007:** Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.)

(**Günthner, Susanne 2000:** Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?. In: Info DaF 27, Nummer 4 2000, 352-366.)

(**Segermann, Krista 2003:** Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation – Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2003, H. 4, 340-350.)

## **Anhang**

### **Fragebogen Schülerbefragung**

1. Arbeidsoppgavene i muntlige ferdigheter i faget tysk har vært lett.
2. Tiden vi har arbeidet med oppgavene har vært tilstrekkelig.
3. Innholdet i det vi har jobbet med var interessant.
4. At vi var delt i to grupper var veldig bra.
5. Jeg har blitt mye bedre i å prate tysk gjennom den måten vi har jobbet på.

(Die Aussagen 1-5 sollten auf einer Skala von 1 bis 6 bewertet werden.)

6. Var den noen spesielle arbeidsområde som du syntes var ekstra/veldig bra?
7. Var det noe du ikke likte?
8. Kan du beskrive i hva du har blitt bedre gjennom den måten vi har jobbet på?
9. Når jeg gjøre neste gang disse øvelsene med en klasse, hva mener du kunne jeg forbedre?
10. Ville du legge til noe som jeg glemte å spørre om?

(Die Fragen 6 bis 10 wurden als offene Fragen gestellt.)

## Checkliste

### Inhalt

- 1. Wird alles Wichtige erzählt? (Personen, Ort, Zeit)
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) nicht ganz
  - ☐ ) noch nicht
  - ☐ ) ja
- 2. Wird die Geschichte der Reihe nach erzählt?
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) nicht ganz
  - ☐ ) noch nicht
  - ☐ ) ja
- 3. Wird etwas Neues dazugedichtet?
  - ☐ ) ja
  - ☐ ) einiges
  - ☐ ) nur wenig
  - ☐ ) nein
- 4. Sind die Schülerreplikken inhaltlich angemessen im Verhältnis zur Szene?
  - ☐ ) Unangemessen
  - ☐ ) Zum Teil angemessen
  - ☐ ) Angemessen
  - ☐ ) Durchaus angemessen
- 5. Ist die Kommunikation des Schülers inhaltlich kreativ?
  - ☐ ) Keine Kreativität
  - ☐ ) Ein wenig Kreativität
  - ☐ ) Kreativ
  - ☐ ) Außerordentlich kreativ
- 6. Wie ist der inhaltliche Umfang? Produziert der Schüler verständlich?
  - ☐ ) Nur Satzketzen
  - ☐ ) Einige Wörter
  - ☐ ) Ganze Sätze, aber falsche Wortreihenfolge
  - ☐ ) Vollständige, verständliche Sätze

### Ausdruck

- 1. Erfolgt der Einsatz des Schülers zeitlich angemessen oder treten lange Pausen auf (wird zusammenhängend gesprochen?)
  - ☐ ) Längeres schweigen

- ☐ Lange Pausen
- ☐ Kurze Pausen
- ☐ Keine Pausen
  
- 2. Ist die Aussprache verständlich und deutlich genug?
  - ☐ Schwer zu verstehen
  - ☐ Einige Wörter werden nur verstanden
  - ☐ Zum überwiegenden Teil verständlich
  - ☐ Verständlich
  
- 3. Passen die Wörter zum Inhalt der Geschichte?
  - ☐ nein
  - ☐ selten
  - ☐ oft
  - ☐ ja
  
- 4. Werden eigene Wörter beim nacherzählen benutzt?
  - ☐ nein
  - ☐ selten
  - ☐ manchmal
  - ☐ ja
  
- 5. Redet der Schüler flüssig?
  - ☐ Nein
  - ☐ Kaum
  - ☐ Manchmal
  - ☐ Ja
  
- 6. Werden Satzadverbien eingesetzt?
  - ☐ nein
  - ☐ wenig
  - ☐ manchmal
  - ☐ ja
  
- 7. Werden Modalpartikel benutzt?
  - ☐ nein
  - ☐ manchmal
  - ☐ oft
  - ☐ ja
  
- 8. Ist eine Textkohärenz vorhanden? Bauen die Sätze aufeinander auf, werden Sprünge vermieden, werden Bindewörter eingesetzt?
  - ☐ nein
  - ☐ manchmal



- ☐ oft
- ☐ ja

- 10. Lexikalischer Reichtum beim erzählen?
  - ☐ nicht vorhanden
  - ☐ mangelhaft vorhanden
  - ☐ befriedigend vorhanden
  - ☐ vorhanden
- 11. Benutzt der Schüler norwegische oder englische Wörter/Ausdrücke anstelle von deutschen Ausdrücken?
  - ☐ Oft
  - ☐ Einige
  - ☐ Selten
  - ☐ Nie

### **Sprachrichtigkeit**

- 1. Hat der Schüler einen norwegischen Dialekt in seiner Aussprache oder ist die Aussprache überwiegend richtig (ist der Klang der Sprachproduktion noch wesentlich durch den Filter der Muttersprache beeinflusst)?
  - ☐ Ja
  - ☐ Oft
  - ☐ Manchmal
  - ☐ Nie
- 2. Akzentuiert der Schüler im Gespräch damit der Kern der Aussage deutlich wird? (Ein Wort-für-Wort-Sprechen zeigt, dass entscheidende Grundlagen der Aussprache fehlen).
  - ☐ Nein
  - ☐ Manchmal
  - ☐ Oft
  - ☐ Immer
- 3. Treten wiederholte Fehler bei der Aussprache der Laute auf (z.B. „Sehne“ statt „Söhne“)?
  - ☐ Ja
  - ☐ Oft
  - ☐ Manchmal
  - ☐ Nie
- 4. Korrigiert der Schüler sich selber wenn er merkt, dass er einen Fehler gemacht hat (z.B. ein Wort benutzt hat das nicht in den Zusammenhang passt)?

- ☐ ) Nein
- ☐ ) Selten
- ☐ ) Manchmal
- ☐ ) Ja
  
- 5. Bittet der Schüler um Hilfe, wenn ihm Vokabeln fehlen?
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) manchmal
  - ☐ ) oft
  - ☐ ) ja
  
- 6. Werden die Sätze zu Ende geführt?
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) zum Teil
  - ☐ ) überwiegend
  - ☐ ) ja
  
- 7. Wird die Geschichte im angemessenen Tempus erzählt?
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) zum Teil
  - ☐ ) oft
  - ☐ ) ja
  
- 8. Stimmen bei den Verben die Personalformen?
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) zum Teil
  - ☐ ) oft
  - ☐ ) ja
  
- 9. Kommen die Nebensätze zur Anwendung?
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) zum Teil
  - ☐ ) oft
  - ☐ ) ja
  
- 10. Stimmt die Abfolge zusammengesetzter Verbeinheiten im Hauptsatz?
  - ☐ ) nein
  - ☐ ) zum Teil
  - ☐ ) oft
  - ☐ ) ja

## Übersetzung Lehrplan

### 3.1 Kommunikation im Lehrplan für Fremdsprachen

Folgendes wird mit dem Begriff Kommunikation im Lehrplan gemeint:

*”Hovedområdet kommunikasjon dreier seg om formidling av mening gjennom fremmedspråket. Det omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner, medier, sjangere og språkfunksjoner. Det omfatter også språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng – og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendig for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedområdet.”*

***(Das Hauptgebiet 'Kommunikation' handelt um die Vermittlung von Meinungen durch den Gebrauch einer Fremdsprache. Dies umfasst hören, lesen, schreiben, mündliche Produktion und die spontane Zusammenarbeit hinsichtlich unterschiedlicher Kommunikationssituationen, Medien, Dialekten und Sprachfunktionen. Dies umfasst auch das sprachliche Repertoire – Wortschatz, Satzbau og Textzusammenhang – und spezifische sprachliche Fertigkeiten welche notwendig sind om unterschiedliche Kommunikationssituationen zu bewältigen. Neue Medien og der Gebrauch der Sprache zwischen verschiedenen Fächern und Themen ist auch Bestandteil dieses Hauptgebietes.)***

Desweiteren wird Kommunikation auch als grundlegende Fertigkeit im Lehrplan angesehen: *”Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.”*

***(Sich schriftlich und mündlich in einer Fremdsprache ausdrücken zu können ist sehr wichtig bei der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz und befindet sich auch in den Lehrzielen beider Stufen. Diese Fertigkeiten sind wichtige Werkzeuge in der Arbeit mit dem Verstehen und dem Gebrauch der neuen Sprache, in ständig mehr varierten und anspruchsvollen Zusammenhängen***

***zwischen Kulturen und Fachgebieten. Mündliche Fertigkeiten enthalten die Fähigkeiten verstehen und sprechen zu können.)***

Für den Bereich Kommunikation werden unter Anderem folgende Kompetenzziele, welche nach Niveau I und II gegliedert sind, im Lehrplan aufgelistet:

### **Niveau I**

- *Delta i enkle, spontane samtalsituasjoner*  
***(Sich an einfachen, spontanen Gesprächssituationen beteiligen können)***
- *Presentere ulike emner muntlig*  
***(Verschiedene Themen mündlich präsentieren können)***
- *Gi uttrykk for egne meninger og følelser*  
***(Ausdruck für eigene Meinungen und Gefühle geben können)***
- *Kommunisere med forståelig uttale*  
***(Mit einer verstehbaren Aussprache zu kommunizieren)***
- *Forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner*  
***(Verstehen und Gebrauch eines Wortschatzes um alltägliche Situationen bewältigen zu können)***
- *Bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding*  
***(Gebrauch von grundlegenden sprachlichen Strukturen und Formen für den Textfluss)***
- *Tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonssituasjoner.*  
***(Anpassung des Sprachgebrauches, in einem gewissen Grad, an verschiedene Kommunikationssituationen)***

### **Niveau II**

- *Delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner*  
***(Teilnahme an spontanen Gesprächen um verschiedene und aktuelle Themen)***
- *Presentere aktuelle og tverrfaglige emner muntlig*  
***(Präsentiere aktuelle Themen mündlich)***
- *Gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner*  
***(Ausdruck geben für Erlebnisse, Meinungen und Haltungen, Wünsche und Emotionen)***
- *Kommunisere med god uttale og intonasjon*  
***(Kommuniziere mit guter Aussprache und Intonation)***
- *Tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonssituasjoner*

*(Anpassung des Sprachgebrauches an unterschiedliche  
Kommunikationssituationen)*

- Bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert  
*(Gebrauche Wörter, Satzaufbau und Textflussformen zielbewußt und variiert)*
- Lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens  
synspunkter og holdninger

*(Lese formelle und unformelle Texte in verschiedenen Dialekten und gib  
Ausdruck für die Meinungen des Autors).*